

Juares da Silva Thiesen

Curriculo e internacionalização na educação básica



Juares da Silva Thiesen

Curriculo e internacionalização na educação básica



| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 o autor.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela
Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas
Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes
Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza
Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorensen
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorame de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck

Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello

IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luis Giovanoni Fornos Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo

Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thorntom
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cintia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyny
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Editora executiva	Patricia Biegging
Assistente editorial	Landressa Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida
Imagens da capa	Wirestock, Ismode, Sema_Srinouljan, Pressfoto - Freepik.com
Revisão	O autor
Autor	Juares da Silva Thiesen

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T439c Thiesen, Juares da Silva -
Currículo e internacionalização na educação básica. Juares
da Silva Thiesen. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 246p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-187-5 (brochura)

978-65-5939-186-8 (eBook)

1. Educação. 2. Currículo. 3. Internacionalização.
4. Educação Básica. 5. Cosmopolitismo. 6. Escola.
7. Pedagogia. I. Thiesen, Juares da Silva. II. Título.

CDU: 370

CDD: 375

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.868

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 1

SUMÁRIO

Prefácio	14
----------------	----

Apresentação.....	17
-------------------	----

Capítulo 1

Internacionalização dos currículos na educação básica:

concepções e contextos	24
------------------------------	----

Sentidos conceituais atribuídos para internacionalização da educação e do currículo	26
---	----

Um conceito preliminar para Internacionalização do currículo na Educação Básica.....	35
--	----

Situando contextos nos quais se insere a problemática da internacionalização do currículo na Educação Básica brasileira	38
---	----

Amarrações finais	45
-------------------------	----

Capítulo 2

Currículos da educação básica brasileira:

convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização	47
--	----

Contextos e discursos nos quais currículos da Educação Básica brasileira se encontram e se identificam com movimentos pela internacionalização	49
---	----

A gestão dos currículos escolares na rota da internacionalização	54
Palavras finais	62

Capítulo 3

Estratégias de internacionalização da educação e do currículo:

das universidades aos territórios da educação básica.....	65
--	----

O que se pesquisa e discute sobre a problemática da internacionalização da educação e dos currículos no contexto brasileiro	68
--	----

Estratégias de internacionalização na/da Educação Superior apontadas em pesquisas produzidas sobre contextos de Brasil	74
---	----

Estratégias relacionadas com demandas da internacionalização presentes nos textos da política educacional e curricular e em ações de instituições privadas, direcionadas à Educação Básica brasileira	80
---	----

O que Sinaliza a Legislação Nacional em Relação às Demandas da Internacionalização	81
--	----

O que sinalizam os textos de diretrizes curriculares e programas oficiais.....	83
---	----

Projetos de instituições privadas relacionados com internacionalização na Educação Básica	86
---	----

Considerações Finais	87
----------------------------	----

Capítulo 4

**Quem girou as chaves
da internacionalização dos currículos
na educação básica? 89**

Sobre a origem e motivações
do movimento pela ICEB 91

Escolas Internacionais – EI 93

O International Baccalaureate (IB) 97

Agências e redes de gerenciamento
das escolas internacionais
e seus credenciamentos 102

Reflexos dos movimentos
pela ICEB nos contextos da política
curricular brasileira 106

Palavras finais 108

Capítulo 5

**Cosmopolitismo como fundamento
e utopia nos movimentos
pela internacionalização do currículo 111**

O currículo como lócus
central em contextos
de internacionalização cosmopolita 114

Alguns conceitos de cosmopolitismo
que fundamentam o debate sobre
a problemática da internacionalização
da educação e do currículo 117

Cosmopolitismo como ideário
em movimentos de internacionalização
do currículo: enfoques conceituais 122

Palavras finais 134

Capítulo 6

Internacionalização dos currículos: sobre quais projetos está se falando?	137
Currículo transnacional para uma internacionalização de fundo instrumental	141
Currículos e internacionalização em perspectiva institucional/acadêmica	146
Currículos para uma internacionalização na perspectiva cultural	151
Palavras finais	155

Capítulo 7

Políticas curriculares, educação básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas.....	158
Indicações formuladas em perspectiva de internacionalização por organizações transnacionais que impactam nos currículos dos sistemas educacionais brasileiros.....	161
Indicativos do alinhamento do sistema educacional brasileiro em termos de metas, recomendações e orientações curriculares aos movimentos de internacionalização	167
Palavras finais	176

Capítulo 8

Internacionalização nos contextos dos ensinos básico e secundário em Portugal	178
--	-----

Evidências que revelam os movimentos pela internacionalização da educação e dos currículos: notas introdutórias	181
Contextos transnacionais de internacionalização: influências educacionais e curriculares em Portugal.....	184
Alinhamentos com movimentos pela internacionalização no âmbito dos ensinos básico, secundário e profissional em Portugal	192
Considerações finais.....	201

Capítulo 9

Reforma do ensino médio e BNCC: interfaces com movimentos transnacionais pela internacionalização	204
Breves notas sobre o contexto político no qual as medidas foram sancionadas	207
A reforma do Ensino Médio como imediata medida Temer visando alinhamento às exigências do mercado e à ordem transnacional de internacionalização	209
Arranjos de ordem política que determinaram alteração de curso na construção dos textos da BNCC	211
Palavras finais	214
Referências	216
Sobre o autor	243
Índice Remissivo	244

PREFÁCIO

Vivendo-se momentos de pandemia COVID-19, que traduzem a expressão da globalização na sua espessura mais concreta, contrariando a ideia que seria um movimento de escalas sobrepostas como se algumas delas não tivessem efeitos sobre as outras, descobre-se com toda a verdade dos factos que estamos interconectados, apesar das singularidades e particularidades que fazem o espaço e o tempo daquilo que somos em sociedade.

Sebastian Conrad, um autor alemão, escreveu recentemente um livro com o título *O que é a história global?*, cuja pertinência ressoava para a leitura dos textos do livro *Currículo e internacionalização da educação básica*, da autoria de Juarez da Silva Thiesen, um autor dos Estudos Curriculares.

O que os dois autores nos trazem é a existência de um pensamento global, constituído hoje em dia como paradigma e entendido como processo heurístico de análise da realidade social e das suas convergências e das suas diversidades.

As concepções históricas em torno da globalização, para um, e as concepções educacionais e curriculares em torno da internacionalização, para outro, são unidades de análise que se encontram em seus livros, permeados por narrativas que configuram um pressuposto teórico-conceptual e uma realidade pragmática, que é a da organização dos sistemas educativos. Aqui, Juarez Thiesen escreve como se analisasse estudos de caso, buscando suas conexões e interações a partir da regulação transnacional e internacional, que ainda são o berço das políticas educativas e das políticas curriculares, através de conceitos-chave que são partilhados e inculcados como sendo imprescindíveis, enquanto que Sebastian Conrad faz a síntese de abordagens

concorrentes que evidenciam quer o global, quer o seu contrário, mesmo que persista uma perspectiva macro na sua análise conceptual.

A educação e o currículo são assim a evidência da globalização ou dos seus tentáculos transnacionais e internacionais, que por sua vez não significam nem o desaparecimento do nacional, nem a erosão do local. Juares Thiesen percorre a realidade brasileira, na educação básica e no ensino médio, e identifica esses traços que marcam o jogo entre o global e o local, como se este fosse a expressão da inovação e aquele da uniformidade e do *standard*, ou do padrão que serve de modelo para a educação.

E dentro das duas análises há todo um vocabulário de homogeneização que poderá ser entendido como a uniformização de várias uniformidades, se bem que o tempo e o espaço da globalização incrustem nas práticas curriculares uma palavra que tudo traduz: similaridade. Quer dizer, similaridade de políticas, de processos e de práticas.

Assim, as análises de movimentos educacionais e curriculares regulados transnacionalmente estão na ordem do dia, em todos os países, tentando desconstruir, como o faz Juares Thiesen, um pensamento organizado por “contentores” ou um pensamento compartimentado, segmentado e baseado na gestão de resultados. Recorrendo-se a Heidegger, a tecnologia promove um pensamento calculista e um conhecimento operacional, pelo que a globalização, na sua acepção tecnoligizante, como está a ser evidenciado pela rápida aceleração para o digital, através da pandemia COVID-19, trava um modo de pensar reflexivo e levanta obstáculos a um conhecimento que busca a compreensão.

A leitura dos nove textos deste livro é uma forma de pensar de outro modo: por um lado, do registo das convergências e das suas similaridades na educação e no currículo, por outro lado, da sua análise crítica, como se a realidade fosse mapeada por sinais que nos avisam para o perigo que está próximo.

Em suma, tanto Sebastian Conrad como Juares Thiesen, os autores, com as suas análises lúcidas, ajudam-nos a pensar face ao que é de facto a globalização e face ao que está a acontecer na educação e no currículo, de modo que seja possível pensar de uma forma crítica.

Conrad, Sebastian (2019). *O que é a história global?* Lisboa: Edições 70.

Heidegger, Martin (1977). *The question concerning technology and other essays*. New York: Harper and Row.

José Augusto Pacheco

Professor Catedrático, Universidade do Minho.

Braga/Portugal, novembro 2020.

APRESENTAÇÃO

No contexto das sociedades contemporâneas, marcadas que são pela reconfiguração acelerada de muitos aspectos da vida individual e coletiva e das próprias instituições, a educação torna-se pauta ainda mais central no debate acadêmico e político em meio as grandes questões que envolvem formação humana, revelando mais claramente suas contradições, limites, desafios e avanços. Nesse âmbito, os marcos valorativos, ou, os sentidos sociais da educação vão sendo, ao mesmo tempo, deslocados e ampliados, deixando de constituir *locus* de interesse, prioritariamente, do Estado, do setor público e da sociedade civil, para tornar-se um espaço de atenção e domínio também dos setores da atividade privada tais como a economia, o mercado, as organizações não estatais e a própria indústria. Em suma, a ideia de educação como um bem público e um direito social, vai sendo deslocada para o conceito de um serviço comercializável como qualquer outra mercadoria importante no mundo dos ativos intangíveis.

Esses deslocamentos de sentido vão ganhando força na medida que os processos de ocidentalização dos modos de produção hegemônicos, especialmente no Pós II Guerra, promovem e difundem largamente necessidades de novos modelos de gerenciamento estatal, do estabelecimento de adequações na relação capital-trabalho e de ampliação dos espaços da chamada governança transnacional nas questões consideradas de interesse supranacional. Hegemoniza-se, nesse aspecto, um mundo economicamente globalizado no qual deve prevalecer o *homo economicus* e *pragmatucus*, edificando-se, na base dessa racionalidade, novos modelos para a educação.

Entendemos ser, pois, nesse macro cenário, mobilizado fundamentalmente por forças econômicas e políticas, que a ideia

de internacionalização da educação e dos currículos são erigidas. Trata-se de um movimento discursivo de grande escala que vem, por força das chamadas redes políticas (BALL, 2014), consolidando condições para que, no mundo inteiro, as instituições apoiadas nessa racionalidade, passem a definir, controlar e regular a produção, avaliação e circulação da pesquisa acadêmica e do ensino na Educação Superior. Não significa dizer, todavia, que essa é a única perspectiva de internacionalização, mas certamente é a hegemônica¹.

Como efeito e extensão dessa gigantesca onda transnacional, os territórios da Educação Básica passam, mais recentemente, a receber suas influências, especialmente no âmbito da formulação de políticas curriculares, atividades consideradas estratégicas em relação aos conteúdos de conhecimento, métodos e finalidades da formação escolar. Assim, o tema do currículo e das questões da formação vão ganhando outros limites, contornos e nuances, transcendendo as convencionais fronteiras do campo da pedagogia e das ciências limítrofes, para alcançar áreas acadêmicas mais alinhadas com as demandas da produção econômica, tais como a administração e a gestão organizacional.

Com relação aos estudos do fenômeno da internacionalização na Educação Superior, sabe-se que o mundo já conta com extensa produção científica abarcando desde indicações sobre como as instituições devem atuar para acessarem ao universo desse suposto movimento global, até análises teoricamente mais densas sobre suas racionalidades, contradições, limites e desafios. Entretanto, a lacuna que se observa e que, em alguma medida, buscou ser preenchida na pesquisa que apresentamos neste livro, tem a ver com os modos, intensidades, influências e impactos desse movimento nos contextos da Educação Básica. Não obstante tenhamos constatado a ausência de investigação tratando especificamente das questões que envolvem esse importante recorte, sabe-se que os movimentos transnacionais

¹ No capítulo VI, aprofundamos a discussão sobre perspectivas e projetos de internacionalização.

pela internacionalização já alcançam territórios da Educação Básica, especialmente no âmbito da formulação curricular.

Foi com o propósito de aprofundar estudos sobre essa problemática que realizamos pesquisa acadêmica no Estágio de Pós-Doutoramento no Instituto de Educação da Universidade do Minho/ Braga/Portugal entre 2017 e 2018 sob a supervisão do Professor José Augusto Brito Pacheco. O objetivo geral definido para o trabalho foi analisar implicações dos movimentos de internacionalização curricular no Ensino Superior sobre as atuais políticas e reconfigurações curriculares na Educação Básica, especialmente nos cenários de Brasil e Portugal.

Duas principais hipóteses identificadas durante a exploração da literatura relacionada com a problemática da internacionalização, serviram de base para a definição do escopo do trabalho. A primeira, sinalizada antes, é a de que esse macro movimento, pela potência de seus discursos e alta receptividade institucional e política encontrada nos sistemas educativos nacionais e, particularmente, nas Instituições de Ensino Superior, vem estendendo seus limites para os espaços da Educação Básica, com foco especial sobre questões relacionadas com formulação curricular, ainda que num ritmo menos acelerado e com menor agressividade. A segunda, relacionada de algum modo com a primeira, é a de que esse movimento, que se impõe como solução contemporânea para a educação, em razão de alguns interesses, adota a mesma racionalidade discursiva para ocupar os espaços políticos nos sistemas nacionais e locais que administram a Educação Básica.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi toda organizada com base na exploração de textos acadêmicos publicados no Brasil e fora dele e disponibilizados tanto em obras das bibliotecas físicas da Universidade do Minho e da Universidade Federal de Santa Catarina, quanto em bases de dados em redes virtuais de pesquisa. O trabalho empírico, integrado ao teórico, envolveu a exploração de documentos oficiais dos sistemas educativos brasileiro e português, especialmente

os relacionados com formulação de políticas e diretrizes curriculares produzidos a partir de 2000.

O conteúdo que disponibilizamos aos leitores nesta obra é, portanto, sistematização resultante desse trabalho - tarefa científica desdobrada em distintos recortes e objetivos mais específicos os quais contemplaram, no seu conjunto: questões conceituais e contextuais sobre os movimentos de internacionalização na/ da Educação Básica; suas racionalidades epistêmicas e políticas; suas estratégias discursivas; sistemas de influência e redes políticas que potencializam a ampliação de suas fronteiras e impactos mais diretos e concretos do movimento sobre a formulação de políticas curriculares nos sistemas de ensino brasileiro e português.

Num primeiro recorte do estudo (Capítulo I) explora-se, com base em pesquisas já realizadas, um conjunto de aspectos conceituais e outros elementos de contextualização do movimento de internacionalização da educação, com o propósito de destacar a presença da Educação Básica no debate da problemática. No texto, identificam-se inicialmente alguns sentidos conceituais atribuídos por pesquisadores para internacionalização da educação e do currículo e sobre esta base formulo provisoriamente um conceito para internacionalização do currículo na Educação Básica. Na segunda seção, situam-se contextos nos quais se insere a problemática da internacionalização do currículo e pontuo aspectos sobre a presença do movimento nessa etapa da Educação.

No recorte seguinte (Capítulo II), analisa-se o progressivo alinhamento da Educação Básica brasileira aos movimentos pela internacionalização da educação, com especial atenção às estratégias que estados, organismos transnacionais e iniciativa privada vêm mobilizando com a expectativa de ajustarem configurações curriculares de escolas a essa perspectiva que se hegemoniza em escala global. A discussão é feita com base nos conceitos de *discurso educacional* e *discurso acadêmico global* de Beech (2012), associados com análise das políticas

educacionais e curriculares. Aponta-se que no Brasil as estratégias afetam mais fortemente dinâmicas que envolvem gestão escolar, desenhos curriculares, conteúdos de conhecimento e formação de professores.

No Capítulo III, discute-se um conjunto de estratégias que vem sendo formuladas e/ou adotadas pelo estado brasileiro e por organizações não estatais visando alinhar a Educação Superior e os currículos da Educação Básica aos movimentos que se colocam em defesa da internacionalização. Dentre outros aspectos, afirma-se que há um significativo processo de alinhamento da educação brasileira às expectativas e demandas da internacionalização e que várias estratégias adotadas na Educação Superior são readequadas para adoção nos territórios curriculares da Educação Básica.

No texto seguinte, com o título *Quem girou as chaves da Internacionalização nos currículos da Educação Básica?* identifica-se um conjunto de iniciativas de largo impacto envolvendo formação escolar, as quais, em distintos aspectos, configuram marcas do surgimento e da consequente expansão da internacionalização dos currículos nos territórios da Educação Básica em escala mundial. Explora-se, ademais, as racionalidades epistêmicas, pedagógicas e políticas que mobilizam tais projetos, bem como as influências que exercem, particularmente, sobre a política curricular oficial brasileira. Os resultados indicam que, embora os projetos sejam predominantemente de iniciativa não estatal, suas influências alcançam com força vários sistemas nacionais de educação, inclusive o do Brasil.

No Capítulo V, explora-se a problemática da internacionalização do currículo com atenção especial à ideia de cosmopolitismo, um conceito que vem, com frequência, compondo o conjunto de argumentos de pesquisadores na explicitação das dinâmicas que constituem esse movimento global que envolve a educação. Analisa-se, particularmente, como os autores que discutem a referida problemática, situam e compreendem o cosmopolitismo nesse

projeto educativo-político em termos de enfoque teórico e, nesse âmbito, destaca-se como essas distintas abordagens epistêmicas e políticas se movem nos contextos do pensamento pedagógico e curricular contemporâneos. Finalmente, evidenciam-se os principais enfoques ou abordagens atribuídas ao conceito de cosmopolitismo no âmbito da problemática da internacionalização do currículo – expressão de um tema pouco consensual.

No texto intitulado *Internacionalização dos currículos, sobre quais projetos estamos falando?* explora-se o que a literatura tem produzido sobre a problemática e mais especificamente em quais concepções e finalidades são colocados os projetos que possuem a internacionalização como contexto e ideário. Conclui-se, pelos dados da pesquisa, que são fortes as evidências que o debate do tema está apenas começando, especialmente no Brasil, onde a produção científica ainda está concentrada na discussão do movimento na Educação Superior.

No texto seguinte, explora-se, com base nos documentos oficiais da política curricular brasileira, quais demandas, em termos de metas, recomendações e orientações curriculares, aparecem associadas, de algum modo, com a internacionalização do currículo na Educação Básica. A identificação das referidas demandas é feita por meio de um mapeamento de textos oficiais que compõem a produção da política curricular instituída a partir dos anos 2000, usando-se um conjunto de descritores e categorias. No tratamento analítico dos dados, leva-se em conta que o sistema educacional brasileiro é permeável ao movimento global da internacionalização do currículo e que a formulação de suas políticas mais recentes reflete influências diretas deste contexto – o que Stephen Ball denomina contextos de influência. Os resultados mostram que há relativa identificação entre as atuais prescrições curriculares oficiais da Educação Básica brasileira e os requerimentos ou expectativas dos movimentos transnacionais de internacionalização, e que essa aproximação ocorre em diferentes aspectos da dinâmica curricular.

No Capítulo VIII, em co-autoria com a Professora Dra. Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges, da Universidade Aberta de Lisboa/Portugal, caracteriza-se o atual quadro de reformulação da política curricular portuguesa para o Ensino Básico e Secundário, com especial atenção às evidências de alinhamento e adesão às demandas dos movimentos transnacionais que se colocam em defesa da internacionalização da educação. O pressuposto é que Portugal, assim como muitos outros países, sofre os efeitos da regulação transnacional que atua na direção da desnacionalização das políticas educativas. A investigação revela que a atual política curricular para o Ensino Básico e Secundário português está fortemente subordinada às recomendações internacionais, especialmente as emanadas da Comunidade Europeia e da OCDE.

Finalmente, no texto do Capítulo IX, analisam-se as evidências de alinhamento conceitual, político e teleológico entre a atual Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular com os movimentos de escala transnacional pela internacionalização da educação. As evidências mostram que as duas medidas se alinham tanto à ordem econômica privatizante quanto a ordem política transnacional colocada em defesa da internacionalização.

Boa leitura!!!

Juares da Silva Thiesen

Janeiro 2021.

1



INTERNACIONALIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: concepções e contextos

Com base na ampla produção científica disponibilizada sobre da temática apresento e exploro, no texto, um conjunto de aspectos conceituais e outros elementos de contextualização do movimento de internacionalização da educação e dos currículos, com o propósito de destacar, nesse âmbito, a presença da Educação Básica, deslocando assim seu foco principal de análise que se sabe, tem sido centrado na Educação Superior. Trata-se, pois, de um recorte de investigação que, avalio, ainda não foi realizada no Brasil².

Desenvolvo esta etapa da pesquisa operando com procedimentos metodológicos comumente utilizados em investigações do tipo descritivo-exploratórias, tendo em vista que o propósito é apresentar um panorama sobre a problemática, com destaque aos aspectos da conceituação e contextualização política do movimento, identificando possíveis sintomas ou marcas que colocam questões curriculares da Educação Básica no interior do movimento. Neste sentido, exploro trabalhos publicados em periódicos indexados em base de dados³, além de textos publicados em anais de eventos científicos.

Nesta tarefa de pesquisa, me associo ao esforço de outros investigadores brasileiros, que vêm trabalhando em direção semelhante, considerando, todavia, que estes focam suas lentes nos movimentos de internacionalização envolvendo predominantemente a Educação Superior. Refiro-me, especialmente, aos trabalhos de Morosini (2006, 2011, 2014); Almeida (2015); Nogueira, Aguiar e Ramos (2008), Maués (2015), Lima e Maranhão (2009, 2011), Aguiar (2007), Luna (2016), para citar alguns.

O texto é organizado em três seções. Na primeira apresento definições conceituais referentes à internacionalização da educa-

² Texto publicado originalmente na Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.4, p. 991 – 1017 out/dez.2017.

³ Principais bases de dados consultadas: Periódicos CAPES, Scielo e Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

ção e do currículo formuladas por pesquisadores que se dedicam ao estudo desta problemática e proponho, inclusive, uma hierarquização provisória das definições na forma de um mapa conceitual. Por extensão, na segunda, formulo um conceito preliminar para o que chamo de *Internacionalização do currículo na Educação Básica*, considerando não existir na literatura do campo educacional e curricular definições para este objeto de conhecimento. Na última, situo contextos nos quais se insere, de algum modo, a problemática da internacionalização do currículo na Educação Básica, com especial atenção à realidade do sistema educacional brasileiro.

SENTIDOS CONCEITUAIS ATRIBUÍDOS PARA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DO CURRÍCULO

Em busca recente (2017) realizada em obras e periódicos indexados que socializam investigações explorando concepções e definições conceituais sobre internacionalização da educação em geral e do currículo em particular, restou revelado que não obstante haver significativa quantidade de pesquisas acerca do tema - especialmente sobre internacionalização da/na educação superior (*Higher Education*), raros são os trabalhos que se dedicam a aprofundar aspectos conceituais relacionados com internacionalização curricular na Educação Básica⁴. Relativamente à produção brasileira e portuguesa, objeto de interesse da presente pesquisa, não se encontra investigações com este recorte.

É importante marcar que no trabalho opero com a compreensão que há significativas diferenças conceituais envolvendo a problemática da internacionalização da educação, tema amplo e complexo

⁴ No levantamento feito para este trabalho encontra-se: Sevilha (2014) Tese de Doutorado - USP e Souza (2016) Dissertação de mestrado - UFRGS e Landwehr (2012).

em torno do qual gravitam, se entrecruzam ou estão subordinados vários outros conceitos, inclusive agregando elementos teóricos para fechamento de sentidos ao primeiro. Assim, no espectro que envolve a problemática mais ampla, é possível encontrar-se conceitos e/ou definições particulares para: internacionalização do ensino superior (*Higher Education*); educação internacional; internacionalização em casa (*at home*); internacionalização como cooperação transnacional ou bilateral; internacionalização do campo dos estudos curriculares e internacionalização do currículo; internacionalização de estudos no exterior e, escolas internacionais. Na figura a seguir, ilustro, com hierarquização provisória, esta composição conceitual.

Figura 1: Composição conceitual para internacionalização do ensino superior

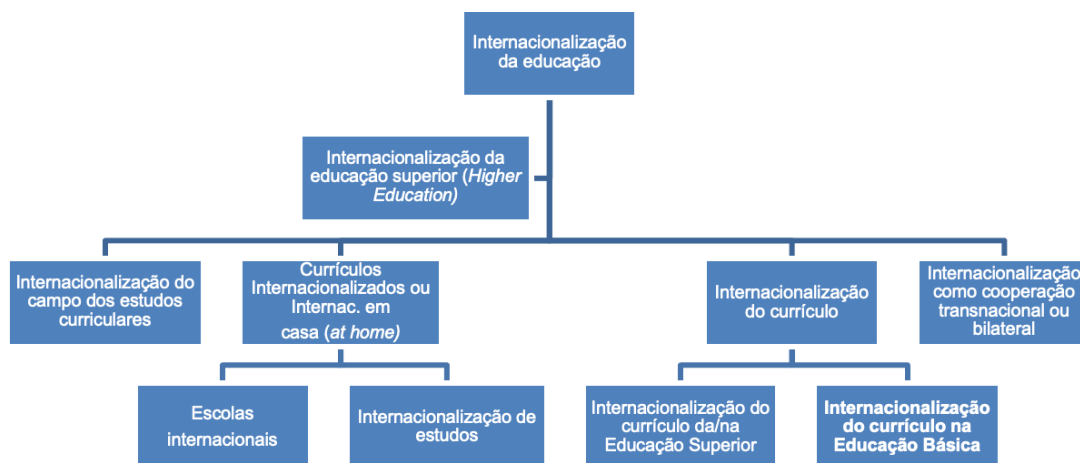


Figura elaborada pelo autor com base em fontes de leitura (2017).

Tendo em conta o objeto da presente pesquisa, importa compreender o fenômeno da internacionalização na educação em seus diferentes aspectos e especificidades, sem perder de vista que o principal propósito é explorar a existência (ou não) de conceitos para internacionalização do currículo na Educação Básica, elemento

que considero de maior relevância no trabalho. Nesta perspectiva, elenco, inicialmente, definições atribuídas por diferentes autores aos conceitos de internacionalização da educação e outros que envolvem a problemática, para em seguida, explorar com algum detalhamento, o conceito de internacionalização do currículo na Educação Básica.

Em sentido amplo, ressalvadas certas especificidades, as definições conceituais para internacionalização da educação apresentadas na literatura do campo do currículo partem fundamentalmente das concepções assumidas por pesquisadores como Knight (1995, 2004, 2008, 2012), De Wit (2011, 2013), Leask (2015), Altbach (2006, 2007), Teichler (2004) Beelen e Jones (2015), os quais compreendem o fenômeno da internacionalização da educação como caminhos ou alternativas para ampliar e aprofundar as relações interculturais, sociais e educacionais em contextos internacionais e transnacionais. Movimentos que se efetivam por atividades educacionais domésticas e/ou fronteiriças, individuais e/ou institucionais, geralmente envolvendo mobilidades humanas, conteúdos curriculares centrados em competências internacionais e interculturais, compartilhamento de conhecimentos e diferentes formas de cooperação acadêmica especialmente nos âmbitos do ensino e da pesquisa.

Em relação ao que se apresenta nos discursos como grandes eixos/finalidades da internacionalização da educação, Chaves (2015) que vê nos movimentos duas principais perspectivas: uma acadêmica, que defende a internacionalização da aprendizagem e do conhecimento e que concebe a educação como bem público e outra econômica, que defende a transformação da educação em bem de serviço devendo ser comercializado e regulado segundo as normas de serviços em geral. Na primeira, os fundamentos e os propósitos são a solidariedade, as trocas científicas e culturais, a integração entre as esferas locais e a global, a equidade social e cognitiva, o desenvolvimento sustentável, a qualidade científica e

dos processos de formação escolar, a interculturalidade, etc. Na perspectiva econômica, interessa essencialmente a concorrência, a busca por padrões, os ranqueamentos, a venda de serviços e produtos educacionais, a manutenção de hegemonias na produção, distribuição e socialização do conhecimento considerado válido e útil, a corrida por tecnologias, a produção e comercialização de educação à distância, além de vários outros propósitos.

Situados os aspectos mais gerais em relação ao conceito de internacionalização da educação, passo a uma breve apresentação de conceitos utilizados por pesquisadores para explicitar seus respectivos entendimentos sobre a problemática da internacionalização em suas distintas especificidades, para em seguida, esboçar uma definição preliminar para *internacionalização do currículo na Educação Básica*.

O conceito que, com evidência, vem sendo destacado no contexto da problemática é o de *internacionalização da educação superior (Higher Education)*, compreensão freqüentemente associada a de internacionalização das universidades. São muitos os trabalhos dedicados a estes objetos de conhecimento, os quais, em geral, se dedicam a discutir, aspectos como concepções de internacionalização; importância acadêmica, política e econômica da internacionalização das universidades; relevância da internacionalização na/da pesquisa, demandas por mobilidade estudantil e de docentes; concepções e implicações da avaliação externa e de larga escala, demandas por resultados acadêmicos internacionais, benefícios em termos de perfil institucional e acadêmico, além de vários outros.

Para Morosoni (2006), internacionalização da educação superior é um conceito complexo, com uma diversidade de termos relacionados, apresentando diversas fases de desenvolvimento. Passou da chamada *dimensão internacional* - presente no século XX, que se caracterizou por ser uma fase incidental mais do que organizada para a fase da *educação internacional* – atividade organizada prevalente nos Estados Unidos entre

a segunda guerra mundial e o término da guerra fria. E, posteriormente à guerra fria, para a *internacionalização da educação superior*, com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto na educação superior.

As definições, bem marcados em boa parte dos trabalhos, convergem em vários aspectos, especialmente aqueles relacionados com a concepção positiva de internacionalização, ou seja, com uma concepção que reafirma a necessidade contemporânea de colocar as universidades nos circuitos globais em relação às demandas seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. Em geral são afirmados conceitos como o de Knight (2004) que concebe estes movimentos como processos de integração das atividades universitárias em dimensões internacional e intercultural e como alternativa contemporânea de responder as demandas da sociedade global. Ou ainda, como estratégias transversais que permitem trocas em diversos aspectos, tais como saberes, conhecimentos, tecnologias, cultura, experiências, etc.

Educação internacional é outro conceito que, embora apareça com menor intensidade na literatura do campo, ganha expressão em vários trabalhos e geralmente está associado com os conceitos de “estudantes internacionais” (ZAMBERLAM e outros, 2009), com internacionalização em casa (*at home*) (BEELEN e JONES, 2015), com “currículo internacionalizado” (LEASK, 2009), com internacionalização de estudos (AGUIAR, 2009) e, ainda, com escolas internacionais (AGUIAR, 2007).

De modo geral pesquisadores compreendem esses movimentos como alternativas de escolarização de estudantes em níveis ou padrões internacionais envolvendo intercâmbios cognitivos e culturais. Aparecem relacionados à ideia de conversão de identidade – de local para internacional, de adesão ao espírito internacional, ao capital internacional, a rentabilidade social e a um *savoir faire* cultural, (AGUIAR, 2007).

Para Knight (2004, 2008) e Beelen e Jones (2015), a internacionalização em casa normalmente consiste em estratégias e abordagens destinadas a injetar uma dimensão internacional na própria instituição. Isso significa incluir as perspectivas globais e comparativas no currículo, além do recrutamento de estudantes, acadêmicos e professores internacionais, tirando proveito de suas presenças no campus. Consiste na internacionalização realizada no próprio país, promovida com a ajuda dos estrangeiros que nele vivem e com os próprios sujeitos locais que viveram no estrangeiro ou que de uma outra forma ganharam competências internacionais. Internacionalização no estrangeiro, por outro lado, inclui a projeção de atuação de uma instituição e de seus *stakeholders* no mundo. inclui todas as formas de educação com alcance para lá das fronteiras: mobilidade de estudantes, docentes e *staff*, e mobilidade de projetos, programas e de fornecedores.

Com semelhante sentido, se pode dizer que *currículo internacionalizado* é aquele que, quando colocado em ação nas instituições, promove (ou busca promover) aos estudantes conhecimentos e competências demandadas pelos requerimentos e padrões internacionais. Em geral, instituições com projetos nesta perspectiva assumem como propósito acadêmico preparar seus estudantes para que, em contextos internacionais e multiculturais, desempenhem eficientemente suas atividades sejam elas pessoais ou profissionais.

Integra-se aos demais conceitos que envolvem internacionalização da educação, o de *cooperação internacional ou bilateral*. São formulações freqüentemente associadas aos processos inovadores de gestão educacional e curricular construídas na forma de instrumentos de cooperação no âmbito da relação horizontal entre dois ou mais estados nacionais ou mesmo em âmbito regional ou global.

Em geral, a ideia é que esse desenvolvimento seja compartilhado entre os países que passaram por histórias semelhantes de exploração e subdesenvolvimento, a fim de que se fortaleçam diante

dos países centrais. Silva (2014) entende que são processos que envolvem compartilhamento de experiências, boas práticas e conhecimento técnico com outros países. Com esse sentido, pode ser tomado como fator de desenvolvimento.

Didriksson (2005) reforça esta concepção ao propor um modelo de cooperação internacional horizontal (CIH) para a América Latina e Caribe com base na solidariedade e na consciência internacional. No documento da UNESCO (2006) destaca que *“La construcción de un nuevo escenario de cooperación horizontal y de trabajo en red ya es y puede llegar a ser en extremo pertinente y relevante para nuestros países”* (p. 203)

Igualmente associado às concepções teóricas envolvendo a problemática da internacionalização da educação, verifica-se na literatura, a formulação de diferentes definições para o chamado *movimento de internacionalização do campo dos estudos curriculares* – iniciativa recente, mas com forte impacto no campo. Pinar (2003), por exemplo, entende que este movimento já pode ser considerado uma mudança paradigmática - concepção realçada por Pacheco (2013) quando afirma que a internacionalização do campo dos estudos curriculares necessita ser analisada pelos novos parâmetros de uma abordagem global do currículo, nos termos do que conta como conhecimento e no modo como a lógica de mercado estabelece princípios para a discussão do conhecimento baseado nos resultados.

Para Gough (2000), a internacionalização dos estudos curriculares pode ser compreendida como a criação de espaços transnacionais, onde as tradições de conhecimento local na investigação curricular podem ser protagonizadas em conjunto e não como representações locais de uma transladação curricular dentro de um discurso universal.

Moreira (2012) reafirma esta mesma perspectiva, ao destacar que a internacionalização do campo do currículo implica um trabalho conjunto de estudiosos de diferentes países, com a intenção de con-

figurar um campo que se caracterize por uma perspectiva transnacional, mas não uniforme. Para que o processo se acelere, acredita-se na importância da criação de associações de pesquisadores em currículo, na realização de conferências, na organização de periódicos que ofereçam espaços para o diálogo entre especialistas, no planejamento de estudos em conjunto. Todas essas iniciativas demandam, necessariamente, compreensão, diálogo intercultural e abertura para o outro.

Em pesquisa sobre o tema no estágio pós-doutoral, Moreira (2012) propôs que internacionalização no campo do currículo fosse compreendida:

como um processo que: (a) se aplica a práticas sociais que não visam à homogeneização do campo; (b) não se limita ao simples movimento de teorias e práticas de um país para outro; (c) se desenvolve no longo prazo e implica uma disposição para ensinar e aprender com outras nações; (d) provoca mudanças no pensamento e nas atitudes dos indivíduos, no esforço por configurar um território comum; (e) apresenta dimensões sociais, culturais, morais, éticas e políticas que transcendem o estreito foco econômico e estabelecem uma sinergia com outras agendas; (f) não se expressa apenas por meio de intenções democráticas e neutras: relações de poder estão necessariamente envolvidas e devem ser avaliadas quando se considerarem as questões curriculares; (g) tanto pode corresponder a tentativas de promovê-la junto a instituições ou indivíduos, quanto à intenção de analisar seus efeitos nas teorias, práticas e políticas educacionais. (p.219)

Para Pacheco (2013, 2015), Varela (2015), Pinar (2009) e Moreira (2012, 2015), a internacionalização do campo do currículo aparece diretamente relacionada com conceitos de cosmopolitismo, cultura global, trocas interculturais e transnacionalização - este último, especialmente consideradas as demandas em torno do que conta como conhecimento.

Como síntese dos aspectos conceituais que tratam da problemática da internacionalização na área da educação, apresento,

no quadro a seguir, um conjunto de pontos que no meu entendimento se revelam mobilizadores em termos de suas definições pontuais. Importante lembrar que estes elementos não se apresentam de maneira estanque, pelo contrário, se interconectam, interpenetram ou são complementares, operando como um sistema de múltiplas influências.

Quadro 1: Aspectos mobilizadores e/ou mobilizados nos movimentos de internacionalização da educação e do currículo

Movimento/ Conceito	Contextos, perspectivas e (Expectativas)	Eventos (Exemplos)
Internacionalização da educação	Globalização econômica, inovação tecnológica, sociedade do conhecimento, busca de soluções comuns, educação como serviço, educação como bem comum, fortalecimento da chamada doutrina neoliberal.	II Guerra Mundial; fim da Guerra Fria; queda do Muro de Berlim; Configuração da economia em blocos a exemplo da União Europeia.
Internacionalização da Educação Superior ou das Universidades	Produtividade, competitividade, qualidade, certificação, eficiência, accountability, conhecimento como capital intangível, cidadania global, qualificação internacional.	Processo de Bolonha
Internacionalização do campo dos estudos curriculares	Multiculturalidade, cosmopolitismo, trocas teóricas, solidariedade e compartilhamento de saberes, novas redes internacionais de pesquisa, democratização da pesquisa, realização de eventos científicos internacionais, projetos internacionais de investigação cooperativa. Estímulo a conversas acadêmicas complexas, hibridismo x insularidade cultural.	Primeira Conferência sobre a Internacionalização dos Estudos de Currículo, na Universidade do Estado de Louisiana em 2000. Associação Internacional para o Avanço dos Estudos Curriculares (IAACS).
Internacionalização em casa (at home) ou fora (abroad)	Mobilidade acadêmica, mobilidade internacional do trabalho, injeção de perspectivas comparativas e globais no currículo, certificação internacional, reconfigurações curriculares.	No Brasil, Programa ciência sem fronteiras e na Europa o Erasmus e agora Erasmus + .
Currículos internacionais ou internacionalizados	Escolas e/ou cursos internacionalizados, disciplinas ministradas em língua estrangeira, projetos curriculares envolvendo experiências estrangeiras, uso de tecnologias e materiais empregados internacionalmente, estágios e intercâmbios, alteração do perfil e do conceito institucional, flexibilização curricular.	Criação e implantação das chamadas escolas internacionais em vários locais.

Internacionalização do currículo	Mobilidade estudantil, formulação e políticas curriculares, reconfigurações na organização dos currículos, estabelecimento de padrões de eficiência e qualidade, extensão da infusão internacional no conteúdo curricular	Programas e projetos de mobilidade estudantil a exemplo do programa Erasmus (UE) e Ciência sem Fronteiras (BR).
Internacionalização por acordos bilaterais horizontais	Transferência de recursos, tecnologias e materiais educacionais entre países, concessão de bolsas, parcerias internacionais envolvendo assistência às universidades estrangeiras e outras instituições, cooperação horizontal.	Acordos Ponte Brasil - África e Brasil- Canadá, além de outros.

Quadro elaborado pelo autor com base nas fontes e leitura.
As linhas pontilhadas indicam a interpenetração dos vários elementos nos diferentes movimentos listados na coluna 1.

UM CONCEITO PRELIMINAR PARA INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pela ausência (salvo busca mais apurada) de um conceito para *internacionalização do currículo no âmbito da Educação Básica*, sirvo-me da definição formulada para discussão no âmbito da Educação Superior pela australiana Betty Leask que, dentre outros aspectos, distingue com clareza a diferença conceitual entre internacionalização do currículo e currículo internacionalizado. Para ela, a internacionalização do currículo é a incorporação de uma dimensão intercultural e internacional no conteúdo, assim como o ensino, aprendizado, instrumentos de avaliação e serviços de suporte de um programa de estudo. Já, o currículo internacionalizado é aquele que envolverá os estudantes com a pesquisa internacionalmente informada e a diversidade lingüística e cultural, além

de propositadamente desenvolver suas perspectivas interculturais e internacionais como cidadãos e profissionais globais. (2009)⁵

No caso específico da Educação Básica, pesquisas como a de Sevilha (2014), Aguiar (2009), Amorim (2012), Nogueira (1998), indicam que as experiências configuram-se, essencialmente, como iniciativas de internacionalização dos currículos, tendo em vista que, em geral, os sistemas educacionais ou escolas (re)organizam seus currículos agregando um conjunto de atividades com perspectivas de internacionalização. São ações que podem envolver inclusão de novas disciplinas (em geral, língua estrangeira moderna) ou ampliação de suas cargas horárias; realização de intercâmbio estudantil; ampliação das cargas horárias das chamadas ciências duras (química, física, biologia, matemática), utilização de novas tecnologias educativas, acolhimento de estudantes estrangeiros, reforço curricular em conteúdos que atendem requerimentos internacionais, docência por professores com domínio de línguas estrangeiras, atividades extra-curriculares ministradas em língua estrangeira, etc.

Acompanhando a formulação dos citados autores, compreendo internacionalização do currículo na Educação Básica como um movimento, ainda inicial, com motivações de natureza política e econômica, que se fortalece mobilizado predominantemente por influência de organismos estatais ou privados os quais operam em espaços e instâncias transnacionais. Por distintas estratégias e instrumentos, induzem estados nacionais e sistemas educacionais a desencadearem formulação e implantação de reformas em seus currículos de Educação Básica, alcançando, inclusive espaços escolares. São processos que podem incluir desde a formulação de políticas curriculares mais amplas, até reconfigurações, redesenhos, adaptações ou adequações curriculares, com foco nos conteúdos de

⁵ A tradução da definição proposta por Betty Leask foi tomada do texto de Sérgio Azevedo Pereira, intitulado: *A internacionalização do currículo e a aprendizagem de todos os estudantes*, publicado na Revista Eletrônica "Ensino Superior" da Unicamp em 10 de abril de 2015.

conhecimento, nas aprendizagens dos estudantes, na avaliação e nas respectivas metodologias de ensino.

Em geral, configuram ações desenvolvidas com perspectivas de alinhamento da educação, do currículo e conseqüentemente da formação escolar aos padrões do sistema econômico mundial vigente, mas que são discursivamente apresentadas como alternativas de atualização, inovação, eficiência e modernização. Os primeiros passos desse movimento aparecem manifestados: i) em textos de políticas curriculares que passam a inserir demandas e expectativas internacionais; ii) nos processos de avaliação externa que definem seus critérios com base em exigências internacionais; iii) nos documentos de projetos e programas oficiais, em geral, estruturados com base nestes mesmos princípios e propósitos, iv) em alguns programas de formação inicial e continuada para professores, etc.

Nos contextos das práticas escolares, este movimento mostra-se identificado com o que os pesquisadores chamam de *internacionalização curricular do tipo at home*, (BEELEN e JONES, 2015), dado suas características marcadamente constituídas por experiências vivenciadas nos próprios ambientes escolares por todos os estudantes e suportadas por arquiteturas curriculares que buscam integrar perspectivas locais com internacionais. Como entendem Beelen e Jones (2015), a internacionalização em casa é a integração intencional das dimensões internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os alunos dentro dos ambientes domésticos de aprendizagem.

SITUANDO CONTEXTOS NOS QUAIS SE INSERE A PROBLEMÁTICA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

O pressuposto que sustento na pesquisa e defendo na presente seção do texto, é que os movimentos contemporâneos pela internacionalização da educação, os quais se fortaleceram em contextos globais na/da Educação Superior, sobretudo após os anos 1980, vêm progressivamente influenciando a formulação de políticas educacionais na Educação Básica e, inclusive, alcançando espaços de decisão nas formulações curriculares para este nível de ensino.

Baseado em pesquisadores que discutem políticas educacionais e curriculares⁶, defendo que o avanço sobre este território é mobilizado fundamentalmente por três interdependentes forças, as quais operam com marcados interesses sobre a área educacional em escala global. Refiro-me as motivações de natureza econômica - pelo enorme potencial de mercado que a educação representa atualmente; pelas motivações políticas em face dos atuais sistemas de influência emergidos das chamadas *redes políticas transnacionais* (BALL, 2014) e, ainda, pelas motivações de natureza acadêmica que tendem a conceber e operar com 'conhecimento e competências' como bens simbólicos de relevância e validade universal.

Parece evidente que as iniciativas com vistas ao alinhamento das políticas e demais formulações curriculares na Educação Básica aos grandes eixos, estratégias e demandas já consolidadas como padrões internacionais para a Educação Superior, são mobilizadas

⁶ Citarei alguns deles ao longo do texto.

como parte de uma mesma agenda transnacional que tem como meta global submeter todo o sistema educacional aos mesmos interesses.

Trabalhos como o de Dale (2004, 2010), Ball (2004, 2014), Freitas (2012), Cossio (2015), vem insistentemente apontando as novas redes políticas, engendradas em nível transnacional, como formas estratégicas atuais de governança na educação, todas alinhadas na perspectiva de integrar, por seus discursos e ações, os interesses do estado e de parte da sociedade civil com a economia de mercado.

Nesse sentido, movimentos mundiais como o da universalização da avaliação de larga escala com seus respectivos mecanismos de standardização e de responsabilização dos sistemas educacionais; de centralização curricular com indução de reformas de apostam na flexibilização dos percursos formativos e de parcerização do público com o privado na gestão escolar e dos currículos, fortalecem ainda mais os propósitos da internacionalização curricular, suportados que são por um conjunto coeso e sincrônico de exigências em termos de competências e habilidades para os estudantes. São formulações com metas de grande impacto colocadas na agenda destas redes políticas transnacionais que, pelo menos discursivamente, se autorizam a definir o que deve constituir 'hoje' o projeto mais eficiente para educação do 'amanhã', em visível esforço de hegemonização de suas ideias e interesses.

Nesta direção Libâneo (2016) alerta para o sentido estratégico da internacionalização dos currículos, apontando que são movimentos que representam a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. Ele destaca que nesse contexto se instituiu, em âmbito internacional, um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas

quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais.

Sabidamente, fazem parte desta rede de “governança transnacional” (CÓSSIO, 2015) importantes organizações político-econômicas ou intergovernamentais como é o caso do Banco Mundial⁷, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Interamericano de Desenvolvimento BID), além de vários outros conforme bem identifica Silva (2010)⁸.

É indiscutível que haja marcante presença de organismos internacionais em ações de formulação e proposição de políticas educacionais e curriculares envolvendo, de algum modo, a Educação Básica. Organismos estes que sabidamente jogam papel de forte influência sobre os sistemas educacionais e redes de ensino de países localizados fora dos blocos centrais de poder incluindo o Brasil. Ainda que as formulações propostas para a educação por estes organismos, em geral, não tenham destinação mais específica para os currículos da Educação Básica, seus textos, como discurso, implicam nos contextos onde as práticas se efetivam. Afinal, em

⁷ Segundo Cossio (2015, p. 622), Os termos “Banco” ou “Banco Mundial” referem-se às duas instituições que formam o que é comumente chamado Banco Mundial: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que faz empréstimos para países em desenvolvimento com renda per capita média, como o Brasil, ou a países de baixa renda solventes; e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), que faz doações e empréstimos sem juros, e com prazos maiores, para os países mais pobres do mundo.

⁸ Para Silva (2010), os organismos internacionais podem ser divididos em instituições intergovernamentais: a) globais: Organização das Nações Unidas – ONU; Organização Mundial do Comércio – OMC; Organização Internacional do Trabalho – OIT; Organização Mundial da Saúde – OMS; Fundo Monetário Internacional–FMI; Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID; Grupo Banco Mundial; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF; b) regionais: Organização dos Estados Americanos – OEA; Organização do Tratado do Atlântico Norte - OTAN; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico –OCDE; Comissão Econômica para América Latina e Caribe – Cepal; Mercado Comum do Sul - Mercosul e União Europeia.

contextos nos quais as políticas são cada vez mais viajantes, suas influências transitam do global ao local e vice-versa.

Para Akkari (2011), a internacionalização das políticas educacionais, processo iniciado por volta de 1980, está associada à disseminação de novos paradigmas e conceitos que supostamente dariam maior eficácia às políticas educacionais. Entre os temas recorrentes nesse processo se destacam: adaptação à globalização econômica, benefícios das TIC na educação, descentralização, privatização, obrigação de resultados e prestação de contas, qualidade da educação, gestão e governança, reformas curriculares, padrões educacionais, profissionalização docente, responsabilização dos professores pelos resultados de desempenho dos alunos, etc.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, cujo impacto nas políticas educacionais não pode ser desconsiderado, ressalta a necessidade de reformas curriculares mais condizentes com as demandas globais, que estejam voltadas à preparação dos estudantes para atuar socialmente e profissionalmente em um contexto internacional e multicultural (OCDE, 1996, RIZVI, 2007).

Leal e Moraes (2016), afirmam esta mesma perspectiva e reforçam que na maioria dos casos, a idealização de internacionalização do currículo se embasa na análise fornecida pela OCDE e outros organismos de natureza semelhante. No entanto, além da falta de clareza sobre os meios para incorporar uma orientação internacional ao conteúdo curricular, essas organizações ignoram o fato de que muitos sistemas educacionais nacionais não estão bem preparados para avançar nesse caminho. Assim, revela-se uma tendência à generalização, desconsiderando-se particularidades ou singularidades de cada sistema, denotando-se uma compreensão sofismável de facilidade do processo.

No Brasil, as ações envolvendo internacionalização da educação e dos currículos são mobilizadas em distintos contextos com evidente

destaque aos processos e projetos que contemplam a educação superior pública e privada. Conceitualmente, tanto os organismos oficiais quanto os coletivos acadêmicos adotam as definições que circulam em contextos globais, notadamente as produzidas na Europa e nos Estados Unidos – concepções que buscam integrar as dimensões acadêmicas com as econômicas geralmente apresentadas positivamente em tonalidades de inovação e modernização.

Almeida (2015) contextualiza o movimento da internacionalização da Educação Superior no Brasil destacando que o produtivismo acadêmico fruto dos critérios de exigência do Estado-avaliador, tendo a Capes⁹ como maior agente, acabou por consolidar a noção de internacionalização entre os programas de pós-graduação que pretendiam atingir conceitos máximos de qualidade acadêmica especialmente a partir dos anos 1990. Esse processo, juntamente com ações governamentais de suporte à expansão e fortalecimento do ensino universitário, ajudou a promover um incremento de produção sobre internacionalização a partir do Governo de Luis Inácio Lula da Silva em seus dois mandatos.

Associados aos aspectos elencados por Almeida situo outros que integram a mesma agenda transnacional e têm forte impacto no Brasil, dentre os quais o processo de Bolonha (BIANCHETTI e MAGALHÃES, 2015), que continua servindo como referência para diversas reformas educacionais e curriculares na América Latina incluindo o Brasil; o esforço de integração das universidades dos países que compõem o MERCOSUL; o fortalecimento das políticas de cooperação científica e tecnológica em âmbito internacional e os programas de mobilidade estudantil e docente. Evidentemente as ondas provocadas por esses movimentos começam a alcançar os territórios curriculares da Educação Básica.

Dentre as proposições e ações educacionais relacionadas com internacionalização cujos efeitos implicam em alguma medida sobre

⁹ Capes: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – órgão subordinado ao Ministério da Educação – MEC.

os currículos da Educação Básica brasileira, destaco sumariamente e a título de exemplo, as seguintes iniciativas:

- Implantação do programa de intercâmbio e mobilidade estudantil denominado *Ciência sem Fronteiras*, implantado a partir de 2011 pelo governo federal com o propósito promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. (BRASIL, 2017)
- Concessão de bolsas, pelo governo federal, para estudos no exterior nas etapas da graduação e pós-graduação *stricto sensu*, com destaque aos programas de bolsas de pesquisa para pós-doutorado, doutorado pleno, doutorado sanduíche, mestrado profissional e graduação sanduíche. São programas que se integram tanto ao programa Ciência sem Fronteiras quanto ao Plano Nacional de Pós-Graduação.
- Criação de redes de pesquisa em âmbito internacional - iniciativas cada vez mais frequentes envolvendo pesquisadores de diferentes áreas e programas em nível *stricto sensu*. Espaços que estimulam maior mobilidade estudantil e de docentes e criam novos ambientes de socialização da produção científica em escala internacional. A Capes estimula e apóia financeiramente estas iniciativas.
- Criação de novas universidades visando ampliar a integração regional e a internacionalização, a exemplo das recentemente implantadas: Universidade Federal para a América Latina (UNILA), Universidade da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS) e Universidade Federal da Integração da Amazônia Continental (UNIAM). Destaque-se ainda a criação de escolas internacionais de Educação Básica, a exemplo da Escola Americana de Belo

Horizonte, da Fundação Torino Escola Internacional também em Belo Horizonte, Escola Americana de Campinas, além de várias outras em outros estados da federação.

- Implantação do programa Idiomas sem Fronteiras - desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) tem como principal objetivo incentivar o aprendizado de línguas, além de propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País. O IsF foi elaborado com o objetivo de proporcionar oportunidades de acesso, através do programa Ciência sem Fronteiras e de outros programas de mobilidade estudantil, a universidades de países onde a educação superior é conduzida em sua totalidade ou em parte por meio de línguas estrangeiras. (MARTINS e REIS, 2015).
- Implantação do programa de Licenciaturas Internacionais – PLI, criado pelo governo brasileiro em 2009, que acatou proposição do Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB). O programa tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação de estudantes de cursos de licenciatura, visando à formação de professores da Educação Básica no Brasil, por meio da formação inicial e da implementação de novas diretrizes curriculares. O PLI consiste num programa de mobilidade de estudantes de graduação que possibilita a aquisição de dupla titulação: na universidade brasileira e na universidade portuguesa. Para tanto, os estudantes cursam os três primeiros semestres em universidade brasileira e prosseguem seus estudos, por um período de dois anos, em uma universidade portuguesa e ao regressarem ao Brasil, após esse período de estudos fora do país, concluem sua formação na universidade de origem. Para

a aquisição dos dois diplomas é obrigatório que consigam obter 120 ECTS¹⁰ na universidade portuguesa além da integralização curricular na universidade brasileira. (CHAVES, 2015).

- Desenvolvimento de um conjunto de programas de formação de professores da Educação Básica no exterior promovidos pela CAPES a partir de 2010, envolvendo as áreas de Física, Matemática, Língua Portuguesa e Inglesa, Alemão e Francês, com participação de aproximadamente 1800 professores que realizaram formação de curta duração em países como França, Alemanha, Estados Unidos, etc (SOUZA, 2016).
- Incremento na produção científica pelos pesquisadores das Instituições de Ensino Superior brasileiras envolvendo a problemática da internacionalização e expressiva ampliação de representação de outros países nos periódicos científicos brasileiros (SOUZA, 2016).

AMARRAÇÕES FINAIS

O exercício de pesquisa desenvolvido nesta etapa do trabalho permitiu, dentre outros aspectos, a identificação e exploração de importantes marcações conceituais que servem de referência para o

¹⁰ Chaves (2015) esclarece que o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) foi formalmente constituído como associação de dirigentes universitários em 27 de novembro de 2008, na Universidade de Coimbra. O GCUB é composto por universidades nacionais – federais, estaduais, confessionais e comunitárias – que reconhecem a instituição coimbricense como alma mater. Sua missão é promover a integração interinstitucional e internacional, mediante programas de mobilidade docente e discente, contribuindo para o processo de internacionalização da rede universitária nacional com suas contrapartes estrangeiras. Que ECTS significa um sistema de créditos adotado nas Universidades europeias implementado com o Processo de Bolonha. Esse sistema utiliza a medida do trabalho do estudante para completar um crédito como unidade. No caso das universidades portuguesas o curso de Licenciatura para ser integralizado, precisa ser cumprido de 180 a 240 créditos e uma duração normal entre seis e oito semestres curriculares de trabalho dos estudantes.

entendimento sobre a problemática da internacionalização da educação em geral e do currículo em particular - formulações que também serviram de base para a construção de uma definição conceitual para *internacionalização do currículo na Educação Básica*, principal objeto de conhecimento da pesquisa em pauta.

Associado a este exercício teórico, que contou com a contribuição de trabalhos de outros pesquisadores, também foi possível contextualizar o movimento de internacionalização do currículo em suas distintas escalas de ação e/ou influência, atividade esta que contribuiu inclusive para que situássemos os contextos nos quais se move a internacionalização dos currículos na Educação Básica brasileira.

Quanto a produção científica identificada nas bases de dados como referencial teórico para o presente trabalho, verificou-se haver evidente predominância de pesquisas contemplando a internacionalização da educação superior, algumas das quais incluem questões curriculares na discussão e/ou análise, revelando-se raros os trabalhos se ocupam exclusivamente da internacionalização dos currículos na Educação Básica. Daí a importância de se explorar com maior detalhamento este movimento que já alcança sistemas de ensino e redes de escolas com expressiva força e velocidade.

Finalmente, importa destacar que não obstante o esforço acadêmico de pesquisadores visando compreender o fenômeno da internacionalização, ainda há um longo caminho a percorrer, principalmente no que se refere a necessidade de aprofundamento das questões conceituais e das implicações políticas e educacionais que caracterizam os diversos processos em marcha seja no Ensino Superior ou na Educação Básica. Tratam-se, portanto, de questões que neste momento efervescem os campos da política educacional e do currículo e que precisam ser tratadas com especial atenção.

2



CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO
BÁSICA BRASILEIRA:
convergências com o discurso
educacional global em contextos
de internacionalização

No texto que compõe este capítulo¹¹, analiso o envolvimento da Educação Básica brasileira, especialmente sua configuração curricular, com movimentos pela internacionalização. Nesse âmbito, exploro elementos que indicam como e com que intensidade as estratégias mobilizadas pelo Estado brasileiro e pela iniciativa privada implicam sobre dinâmicas da organização escolar em termos curriculares, especialmente na gestão do currículo, em aspectos que envolvem mecanismos de avaliação, arquiteturas curriculares, conteúdos de conhecimentos e formação de professores.

O pressuposto a partir do qual ancorei meus argumentos é que existe atualmente no Brasil um conjunto de ações oficiais e não estatais mobilizadas com intenção de aproximar os currículos da Educação Básica aos requerimentos, demandas e expectativas da internacionalização – um movimento evidente e expressivo na Educação Superior e que avança para este nível de ensino. A afirmação sustenta-se em outros resultados evidenciados no âmbito desta mesma pesquisa e em trabalhos de pesquisadores, a exemplo do que produziram Amorim (2012), Libâneo (2014), Sevilha (2014), Aguiar (2009), Silva Jr, Lucena e Ferreira (2011) e Souza (2016).

Para compreender a problemática da internacionalização no contexto das políticas educacionais em escala transnacional, amparo-me em trabalhos de Ball (2014), Dale (2004, 2010), Beech (2012), Cowen (2012), Freitas (2012), além de outros. Recorro especialmente aos seus textos para defender que as estratégias que o Brasil vem mobilizando no campo da educação na perspectiva da internacionalização, inclusive na Educação Básica, formam parte de um orquestramento geoeconômico e político em escala global, que em termos teórico-discursivos, recebe diferentes denominações ou conceitos dependendo do enfoque e do recorte que fazem seus autores.

¹¹ Texto publicado originalmente na RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 420-436, abr./jun., 2019.

Assumo também, com base em trabalhos anteriores, que na Educação Básica brasileira as estratégias orientadas para a perspectiva da internacionalização estão sendo discretamente inseridas nas políticas educacionais, seja por meio das prescrições curriculares oficiais, de projetos e programas, por mecanismos de avaliação, pelo financiamento ou ainda por outras formas de regulação e controle. E que estas estratégias alteram, em alguma medida, as dinâmicas da organização escolar.

O texto está organizado de modo que na primeira seção retomo e amplio discussões que feitas no capítulo anterior as quais situaram contextos nos quais os movimentos pela internacionalização da educação e do currículo se fortalecem, com especial atenção aos conceitos de discurso educacional global e discurso acadêmico global (BEECH, 2012) e na segunda seção analiso como as estratégias que estão sendo efetivadas no âmbito da Educação Básica afetam as dinâmicas curriculares. Trata-se, portanto, de um estudo empírico-teórico que se serve de resultados parciais já alcançados no contexto desta mesma investigação e da exploração de outros textos, inclusive de documentos oficiais da política educacional brasileira.

CONTEXTOS E DISCURSOS NOS QUAIS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA SE ENCONTRAM E SE IDENTIFICAM COM MOVIMENTOS PELA INTERNACIONALIZAÇÃO

A expressão “novas crianças passeando pelo parque global” que Beech (2012, p. 414), utiliza para abrir, no seu texto, a discussão sobre os conceitos de transferência, movimento e influência nas políti-

cas educacionais contemporâneas, sugere a dimensão do que representa para a educação, na atualidade, a existência do que ele mesmo denomina um discurso educacional global e um discurso acadêmico global. A expressão é, pois, alusiva às metanarrativas destes discursos, os quais colocam os sentidos da formação humana escolarizada, desde as fases mais elementares às altamente especializadas, num mesmo circuito em termos de racionalidade conceitual e alinhamento teleológico. Um parque gigante, porém, único para todas as crianças. No entendimento de Popkewitz (2012) a expressão, todas as crianças, incorporou uma obrigação de comparar a unidade ao todo em relação ao qual a diferença se estabelece. A reiteração contínua subsequente em declarações ligadas às políticas sobre reformas escolares, no sentido de que “todas as crianças aprenderão” e de que os programas “servem a todos os alunos”, criam um espaço de participação mística em um bem comum que, na realidade, diferencia e divide.

Num mundo culturalmente diverso, politicamente controverso e economicamente injusto, cresce a força de um espectro que ganha a forma de uma monstruosa rede político-econômica e que, rapidamente, vai abocanhando parte significativa daquilo que historicamente vinha nutrindo o horizonte utópico de sociedades que sonharam e, de algum modo, ainda sonham com um mundo constituído por práticas humanas mais livres, criativas e emancipadoras. Vivemos tempos de orquestramentos executados em escalas transnacionais em que se conjugam melodiosamente os tons de uma governação global, governação essa explicitamente chancelada pelos estados-quase-mercados, que se arroga a formular e propor ao mundo uma agenda estruturada para a educação (DALE, 2010) e que é apresentada como pauta única para o universo global das sociedades, indicando ser este o melhor (se não o único) caminho para a educação e o desenvolvimento no contemporâneo.

Com finalidades mais amplas em termos de governança transnacional, essas redes políticas (BALL, 2014) colocam a educação como

um imperativo social e econômico e lançam mão de variadas estratégias para colocá-la na pauta das grandes questões atuais à razão e ao crivo de seus interesses. Neste âmbito, organizam as 'bem formuladas' recomendações internacionais suportadas desde a construção de um discurso global para a educação que rapidamente se institucionaliza e se hegemoniza. Pauta que inclui, dentre várias outras demandas da política educacional global, a estratégia da internacionalização das instituições educativas e de seus currículos – movimento este que se sustenta na competição deliberada, sem constrangimentos, pelas leis de mercado, e negocia, como qualquer outro serviço ou produto, o conhecimento acadêmico, a produção científica, os talentos e inclusive a formação escolar básica em alguns contextos. Costa (2011) assinala que os governos usam as ações de governança intergovernamental como instrumentos para alargarem a sua área de competência e retirar dos atores internos o controle da tomada de decisões.

Para Beech (2012), o discurso global é construído por meio da estruturação articulada de uma teoria geral da circulação do discurso no campo da educação global que envolve vários atores e agentes em posições distintas, dentre eles, o espaço acadêmico global, as agências internacionais, o Estado, os espaços acadêmicos locais e as instituições educacionais. Chancelados que são pela força das redes políticas globais que se instituem, atuam com racionalidades similares ou convergentes como bem nomeiam Altbach (2000) e Costa (2011).

Nesta mesma linha argumenta Cowen (2012), ao tratar da educação comparada, quando afirma que esse é o esforço atual (da globalização) que tem por objetivo redefinir os conceitos interpretativos utilizados para considerar novas relações internacionais de poder e a reestruturação do sistema mundial. Para cada geração de trabalho acadêmico, essas preocupações incluem – em diversos níveis de sofisticação e de acuidade teórica – os espaços sociais e as relações espaço-tempo por meio das quais fluem ideias e práticas, internacionalmente e transnacionalmente.

Notadamente formam parte dessa vibrante orquestra de governação global os organismos multilaterais; gestores políticos ligados à administração dos estados nacionais, especialmente os considerados economicamente centrais; equipes gestoras de instituições públicas consideradas estratégicas; representantes de comunidades epistêmicas, especialmente de conceituadas associações científicas; empresários, especialmente os ligados com serviços e produção de tecnologias; consultores internacionalmente reconhecidos, além de outros. Como bem ilustra Beech (2012), consultores carismáticos viajam pelo mundo recomendando suas soluções e promovendo mudanças educacionais em nível de escola, distrito e estado.

No caso específico da internacionalização da educação, o espaço acadêmico global assume papel relevante, tendo em vista ser ele um núcleo de informação e de conhecimento institucionalizado e compor, em geral, o cérebro de agências ou organismos multilaterais que controlam os discursos globais neste campo. Beech (2012) entende que o espaço acadêmico global é o local de criação seletiva e alteração de ideias e onde são desenvolvidos os discursos acadêmicos especializados. É por onde passam os fluxos de ideias que atravessam as redes, sejam elas sociais, acadêmicas ou políticas. Os documentos de orientação ou recomendação educacional de instituições como a OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial, são bons exemplos disso.

Outro aspecto importante apontado pelo pesquisador Argentino, que segundo ele, vem marcando o discurso global, materializado especialmente nos textos dos documentos das principais organizações e agências transnacionais, é o de supersimplificação de seus conteúdos, estejam eles relacionados com teorias, conceitos ou estratégias. Ball (1998) argumenta que uma das razões da simplificação nos textos das políticas tem a ver com a atratividade e aderência que propostas objetivas, claras e pragmáticas alcançam junto à estados nacionais e sistemas educacionais.

Nessa direção, Estados mais bem colocados nos rankings das estratégias e de resultados em termos de internacionalização da educação formam coro com as agências e demais redes transnacionais hegemonizando um discurso educacional e acadêmico global, no qual as complexidades teóricas, contextuais e políticas são suprimidas e seus textos convertidos em verdadeiros manuais sobre como aderir ao movimento e o que fazer em termos operacionais para seguir o exemplo de quem já sabe fazer com eficiência.

Assim, Estados periféricos, que ainda precisam aprender como fazer, se satisfazem em implantar modelos já testados. Basta que eles invistam na mobilidade de seus estudantes, aumentando as matrículas nas instituições educativas dos países centrais, que exportem seus cérebros para fortalecer ainda mais as desigualdades cognitivas regionais, que acolham em seus territórios a expansão, via franquias, dos campi de renomadas instituições de países que sabem e fazem internacionalização exemplarmente, que recebam bem e acatem as orientações dos consultores internacionais nos seus planejamentos institucionais de internacionalização, que colaborem participando, ainda que passivamente, das redes de pesquisa, de acordos de cooperação, de programas de formação e qualificação em contextos internacionais, etc.

Essa racionalidade que se impõe como solução contemporânea para a educação e alcança, com força, os sistemas de Educação Superior na ampla maioria dos Estados Nacionais, vai ocupando também os espaços dos sistemas que administram a Educação Básica, ainda que num ritmo menos acelerado e com menor agressividade. Essa diferença de velocidade e intensidade ocorre fundamentalmente porque a Educação Básica não possui o mesmo peso e valor econômico que a Educação Superior na balança de comercialização do ensino em escala regional e global. Observa-se, entretanto, que nessa etapa de escolarização é o Ensino Médio que tem despertado maior interesse, especialmente pelas possibilidades que oferece de exploração da mobilidade estudantil em escala internacional.

De toda forma, os primeiros passos na direção do envolvimento da Educação Básica com os movimentos de internacionalização se efetivam por meio de estratégias que incluem reformulações nos textos das políticas curriculares, reconfigurações ou adequações dos currículos escolares, implantação de programas oficiais de incentivo a formação inicial e continuada em contextos de cooperação internacional, programas específicos de incentivo a mobilidade de professores e estudantes, criação de escolas internacionais, fortalecimento de intercâmbios do tipo *high school*, além de outras.

A GESTÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES NA ROTA DA INTERNACIONALIZAÇÃO

Estudos que analisam o fenômeno da internacionalização da educação apontam ser consensual o entendimento que o currículo constitui território central no conjunto das estratégias adotadas por instituições educacionais visando ajustarem-se aos requerimentos e demandas da internacionalização. Não é por acaso que pesquisadores reconhecidos como Leask (2009, 2015) e Knight (2004, 2008) preferem analisar a internacionalização a partir ou nos espaços do currículo. A expressão IoC (Internationalisation of the Curriculum), já utilizada largamente em trabalhos que discutem esta temática, dá pistas da relevância deste recorte no conjunto da produção teórica sobre internacionalização da educação. Arrisco-me a dizer que não há como operar qualquer estratégia de internacionalização no campo educacional sem que haja mobilização de ações no território curricular.

No Brasil, as estratégias mobilizadas pelos sistemas de ensino no território do currículo escolar com vistas aos alinhamentos da formação escolar aos requerimentos e demandas da internacionalização estão relacionadas com ações que envolvem predominantemente a gestão

curricular em aspectos que incluem avaliação de rendimento escolar, seleção e proposição de conteúdos de conhecimentos, arquiteturas curriculares e formação de professores. Detalharei brevemente cada um deles, tendo em conta que estes aspectos constituem parte de uma mesma unidade/totalidade nos movimentos da experiência escolar.

a) Avaliação de rendimento escolar: pressões focadas em performances;

São vários os trabalhos de pesquisa¹² que afirmam haver, sobretudo a partir dos anos 1980, movimentos institucionalizados em escala transnacional, visando transferência ou incorporação de modelos de governança gerencial do setor privado para os setores públicos em geral e deles para a educação em particular. A força desse discurso global, que rapidamente invadiu os órgãos de gestão dos sistemas públicos de ensino, não poupou os espaços da gestão escolar que cada vez mais se veem colocados no centro de uma forte contradição, quando tentam articular autonomia escolar e gestão democrática com performance e eficiência nos resultados.

Grancho (2008), ao tratar da relação entre autonomia escolar no quadro das influências internacionais em Portugal, avalia que a prestação de contas (*accountability*) surge como contraponto necessário à substituição da gestão direta e centralizada pela regulação, devendo as escolas assumir a auto-avaliação e a avaliação externa como componente necessário ao seu desenvolvimento como instituições, como um sistema de pilotagem mais capaz de gerir a sua autonomia num quadro de uma administração descentralizada. De fato, a descentralização da gestão escolar, atrelada à prestação de contas por mecanismos da avaliação externa, tornou-se uma das principais estratégias de regulação e controle do Estado-quase-mercado (AFONSO, 1998) no horizonte das perspectivas de fundo neoliberal.

¹² Exemplos de trabalhos que tratam da problemática: Gewirtz e Ball (2011); Medeiros e Rodrigues (2014); Pieranti, Rodrigues e Peci (2008).

No Brasil, o fim dos anos 1980 marca um tempo de abertura política e com ele a expectativa de maior participação coletiva na gestão das instituições públicas. Na educação, emergem com força os ideários de autonomia escolar e gestão democrática e fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos – PPP – expectativas convertidas em direito nas normas educacionais promulgadas nos anos que se seguiram, notadamente na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Todavia, não tardaram o retorno às pressões externas denunciando os baixos resultados em termos de rendimento escolar e, ao mesmo tempo, oferecendo soluções mais eficientes, eficazes e inovadoras. São exemplos disso a crescente oferta de assessorias para a formulação de sistemas de avaliação externa tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica; de pacotes de gerenciamento escolar com foco em resultados por empresas privadas, algumas delas multinacionais; a formulação e implantação de programas de monitoramento de rendimentos escolares como é o Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE incluindo todos os seus subprojetos; e a formação de gestores escolares em serviço – sustentados, por vezes, em concepções gerencialistas focados especialmente no alcance de resultados e méritos escolares.

As racionalidades e discursos identificados com internacionalização, nesse âmbito, aparecem manifestados em pelo menos três frentes ou estratégias: i) aquelas decorrentes de demandas diretamente apresentadas pelos organismos multilaterais os quais passam a controlar, ainda que indiretamente, a distribuição do financiamento, da avaliação dos resultados escolares e da (re)formulação de diretrizes curriculares, ii) as relacionadas com os programas oficiais nos quais o Estado vincula expectativas de resultados em função de padrões e exigências internacionais – a exemplo do que faz em programas como o PAR – Programa de Ações Articuladas, e neste âmbito o PDE Escola e o IDEB, e iii) as relacionadas com oferta de soluções educativas para a gestão de resultados escolares geralmente apresentadas por em-

presas privadas que colocam ranqueamentos e padrões internacionais como referência em seus discursos comerciais.

Independentemente das estratégias propostas e/ou adotadas pelos sistemas locais de ensino e conseqüentemente pelas escolas em cada uma das frentes, o que está em jogo (mais uma vez) é a autonomia escolar - com o risco de perda de uma difícil luta histórica que a duras penas colocou o currículo como um território a serviço da formação humana, identificado, de algum modo, com as expectativas sociais e culturais mais imediatas dos sujeitos, sem prescindir, obviamente, dos conhecimentos científicos a que têm direito.

b) *Seleção e proposição de conteúdos de conhecimentos;*

Tão consensual quanto a ideia que o currículo é território estruturante nas estratégias de internacionalização da educação, está a premissa que o conhecimento constitui ferramenta nuclear para sua consecução. E esta tese não é nova. Desde os tempos de Franklin Bobbitt (1876-1956), W. W. Charters (1875-1952) e David Snedden (1868-1951), no início do século XX, que os liberais apostam na reformulação das arquiteturas curriculares e na seleção/proposição de conteúdos de conhecimento escolares, como alternativas para fazer avançar, eficientemente, o progresso econômico das nações e a expansão de liderança nos espaços internacionais. Se no caso dos EUA, na época, a expectativa maior era colocar o país na vanguarda mundial, hoje se alteram as finalidades, entretanto, permanecem, em vários aspectos, as racionalidades que sustentaram aquela teoria curricular de inspiração em pressupostos da administração científica antes assumida por Frederick W. Taylor (Kliebard, 2011) e que agora é, em alguma proporção, retomada nas formulações econômicas das redes de governança neoliberais. Como bem afirma Dale (2008, p. 18),

O isomorfismo curricular em nível mundial que observamos não é o produto da globalização, como se considera atualmente, mas possui uma história muito mais longa, associada à

propagação dos valores e pressupostos da modernidade, tais como a racionalidade científica, o individualismo e o progresso.

Nesse sentido, o conhecimento (inclusive o escolar) jamais escapou aos olhos dos dirigentes econômicos e políticos, mas atualmente assume valor maior, afinal vivemos a era do conhecimento e da informação (CASTELS, 1997) e o mundo move-se por dinâmicas que o envolve nas mais diferentes formas de exploração. Para além de um bem coletivo e um direito público, o conhecimento passa a ser uma importante *commodity* no conjunto dos demais produtos que circulam no mercado, sobretudo em escalas regional e global.

Vale marcar aqui o exemplo da Educação Superior. Os indicadores relacionados com o mercado neste nível de ensino em contextos de internacionalização, cujo principal produto negociado é o conhecimento, são surpreendentes. Sobre este aspecto, Knight (2014) elabora um interessante panorama situando o crescimento do movimento no que chama de gerações da *Internationalization of Higher Education* e destaca a ampliação dos números relacionados criação e implantação de Centros Educacionais Internacionais (*International Hubs Education*), envolvendo especialmente mobilidade acadêmica, abertura de unidades universitárias em outros países (*International branch campus-IBC*), modernização tecnológica de universidades, recrutamento de docentes e pesquisadores de alto nível, ampliação de investimentos em P&D e inovação, criação e implantação de sistemas de gestão do conhecimento, desenvolvimento de talentos, além de outros. Tudo isso, movido pela energia do conhecimento mercadoria.

No nível da Educação Básica, o valor do conhecimento que circula nos territórios curriculares da formação escolar também tem sido, mais que nunca, objeto de intensa disputa. Em termos gerais, poderíamos dizer que esta tensão se coloca principalmente em relação às concepções, perspectivas e finalidades de quem o produz e o propõe curricularmente, na medida que cada qual (pessoas ou

grupos) busca, ao afirmar determinado conhecimento, espaços de reconhecimento e porque não de hegemonia.

Nesse cenário, tornam-se evidentes as concepções, perspectivas e finalidades que sustentam o hegemônico discurso educacional global e também o discurso acadêmico global no que se refere aos valores e funções do conhecimento escolar/acadêmico, tanto na educação superior quanto na básica, em contextos de internacionalização da educação. Este artefato cultural/humano a partir da qual é constituída a formação escolar tem sido apresentado pelos representantes destas redes políticas de governança transnacional como matéria prima ou ativo intangível (DAVENPORT, 1999) fundamental para o aperfeiçoamento da cidadania global (UNESCO, 2015), horizonte que demanda currículos que desenvolvam nos estudantes competências interculturais e globais, formação para empregos qualificados, atitudes e valores democráticos. Na área acadêmica da Gestão do Conhecimento, por exemplo, é consensual a tese que o conhecimento é o bem mais valioso da nova economia. Conhecimento esse produzido pelo trabalhador, agora renomeado pelo mercado de ativo intangível. (DAVENPORT, 1999; STEWART, 1998).

O contexto é, portanto, favorável para que sistemas de ensino e escolas ajustem seus currículos de modo que os conhecimentos sejam selecionados e ministrados em conformidade com perspectivas de transnacionalização e internacionalização. Não é por acaso que o chamado currículo por competências, oficialmente chancelado pelo Estado brasileiro¹³, esteja invadindo os territórios curriculares das escolas. Associado a esse conceito se fortalecem outras proposições, a exemplo da redução do tempo para conteúdos das Ciências Humanas (notadamente a sociologia e a filosofia), das artes e outros relacionados com cultura local e amplia-se a presença de conteúdos das chamadas ciências duras, línguas estrangeiras e tecnologia, esta última vinculada

¹³ Refiro-me ao texto aprovado recentemente pelo Conselho Nacional de Educação que define uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para as escolas de Educação Básica do País.

à profissionalização. Maués, Wondje e Gauthier (2004) consideram que o modelo de competências aparece na educação brasileira como uma senha que vai permitir a entrada no mundo contemporâneo e o alinhamento com a tendência internacional no que se refere à educação.

c) Arquiteturas curriculares;

No que se refere aos redesenhos curriculares, os discursos são bem situados e em convergência com as demandas e expectativas da internacionalização. Assim, é cada vez mais comum chegar às escolas brasileiras, discussões subsidiadas por textos que recomendam flexibilização curricular, ampliação de jornada escolar, avaliação e gestão de resultados, abertura de maior espaço para áreas ligadas às tecnologias, línguas estrangeiras e disciplinas que são objetos de avaliação pelos organismos externos à escola.

Exemplo contundente desta racionalidade é o texto da atual reforma do Ensino Médio brasileiro que propõe uma nova arquitetura curricular para esta etapa de ensino, formato que inclui flexibilização dos itinerários formativos, ampliação de carga horária do curso com consequente aumento do tempo escolar diário, redução do número de disciplinas (principalmente as de formação política e cultural) e profissionalização de jovens pela via da formação técnica. Uma proposta notadamente orientada por consultores internacionais com inspiração em experiências de países considerados desenvolvidos e feita por medida provisória, portanto, sem ouvir os profissionais da educação e a sociedade brasileira.

Às estratégias oficiais, conjugam-se outras iniciativas provenientes do setor privado, cada vez mais presente nos espaços da educação pública com ofertas de soluções curriculares que incluem novas arquiteturas, em geral mais modernas, condizentes com os padrões de qualidade internacional, adequadas ao tempo tecnológico em que vivemos, inovadoras do ponto de vista de seus recursos e

eficientes no alcance de resultados. São proposições suportadas por discursos sedutores que vendem os mesmos ideários marcados globalmente nos textos da agenda estruturada para a educação (DALE, 2001) pelas atuais redes políticas transnacionais (BALL, 2014).

Vale lembrar que a opção pela alteração de um determinado desenho ou arquitetura curricular não implica somente numa questão de forma. Ao fazê-lo, alteram-se todos os processos que envolvem a formação, incluindo seus pressupostos, conteúdos, procedimentos e finalidades. Afinal, a escolha do desenho ou modelo do currículo não é uma entidade objetiva e exclusivamente racional, mas sim uma construção social, política, acadêmica e profissional (GRANT, 2010).

d) *Formação de professores;*

No conjunto dos trabalhos que discutem internacionalização envolvendo Educação Básica, alguns são dedicados à investigação da problemática da formação e atuação de professores, a exemplo do que produziram Landwehr (2012), Beelen (2006), Shaklee e Baily (2012). Em geral, são textos que tratam de aspectos que envolvem qualificação de professores (e de estudantes futuros professores) para atuação em contextos de internacionalização da educação e do currículo, contemplando especialmente a necessidade de aprendizagem e ensino de competências linguísticas e interculturais em níveis de demanda internacional e global.

No contexto internacional, tanto o discurso educacional global quanto o acadêmico global sobre qualificação e atuação de professores marcam contundentemente a necessidade do desenvolvimento de competências globais para o exercício da atividade. O prefácio do documento intitulado *Teacher preparation for the global age the imperative for change* (2008 p. 3) da *Longview Foundation for World Affairs and International Understanding* é ilustrativo neste aspecto quando nele afirma-se que: “*The critical role of teachers in internationalizing P12*

education has never been clearer, yet today's educators rarely begin their careers with the deep knowledge and robust skills necessary to bring the world into their classrooms".

No Brasil, todavia, não há pesquisas dedicadas a investigar este problema, o que nos leva a supor que o tema não constitui, ainda, um problema ou necessidade que mereça tratamento acadêmico. Os poucos trabalhos dedicados a formação e atuação dos professores em contextos de internacionalização analisam resultados e repercussões de programas apoiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES, notadamente o de Licenciaturas Internacionais (PLI) e os decorrentes de convênios deste mesmo órgão oficial com instituições estrangeiras. Nesse âmbito, destaca-se o texto de Luna e Alexandre (2015), que discute referenciais de competência comunicativa intercultural para a educação básica em contextos de internacionalização do currículo, trabalho no qual os autores apontam sugestões no âmbito da atuação de professores.

O quadro nos sugere pensar que no Brasil as adequações dos currículos escolares visando alinhamentos com a internacionalização ocorrem mais no âmbito da sua reorganização interna em termos de gestão, arquitetura e seleção/proposição de conteúdos de conhecimentos do que de qualificação dos professores. Aliás, esta tem sido a marca histórica da política curricular brasileira, qual seja, alterar a configuração dos currículos sem a devida preparação dos professores que os desenvolvem.

PALAVRAS FINAIS

A opção que fiz no trabalho, de apontar algumas estratégias de aproximação e alinhamento da gestão dos currículos escolares na Educação Básica às racionalidades que orientam os movimentos pela

internacionalização da educação, atribuindo maior ênfase aos aspectos de natureza político-econômica do que propriamente aos pedagógicos, deve-se, conforme destaquei no texto, pelas evidências de força que os discursos dessas redes políticas de escala transnacional exercem sobre a formulação das políticas curriculares nos sistemas oficiais de ensino.

A escolha por esta abordagem, de modo algum, deve sugerir que interpreto os movimentos da educação em geral e das políticas e práticas curriculares em particular, sem levar em conta que são processos altamente dinâmicos e marcadamente complexos nos quais se revelam interesses de distintas ordens, sejam eles derivados de pensamentos e práticas individuais, coletivas ou institucionais. Portanto, reafirmo meu entendimento, considerando que são relevantes as influências e as implicações dos discursos hegemônicos em escala global sobre as dinâmicas curriculares escolares, todavia, operam nestes processos, variadas formas de tradução, (re)elaboração, negociação e resistência.

Dois outros aspectos têm se mostrado caros ao debate político da internacionalização da educação e do currículo e, por isso, precisam ser marcados aqui, ainda que brevemente. O primeiro deles é afirmar meu entendimento que práticas educacionais e curriculares mobilizadas em perspectivas de internacionalização, quando pensadas e desenvolvidas sobre bases teóricas consistentes e sobre finalidades eminentemente acadêmicas (portanto, não comerciais), podem contribuir significativamente para elevar a qualidade da educação pública em geral e dos percursos curriculares de formação em particular. Portanto, o que está colocado como questão não é a importância da internacionalização da educação e dos currículos como ampliação universal do direito de todos os cidadãos ao conhecimento e à formação escolar de qualidade, mas sim, à imposição de outras finalidades – nem sempre explicitadas nos discursos das referidas redes políticas.

E, finalmente, marcar que as reconfigurações curriculares, sejam elas dinamizadas por motivações derivadas da internacionalização ou de qualquer outra perspectiva, são fundamentalmente importantes, contanto que caminhem na direção da ampliação dos direitos de estudantes (e demais profissionais da educação), à cultura e aos conhecimentos produzidos historicamente pelos coletivos humanos e, sobretudo que promovam a eles maior acesso aos bens culturais, da escala local à global.

3



ESTRATÉGIAS
DE INTERNACIONALIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO E DO CURRÍCULO:
das universidades aos territórios
da educação básica

Como recorte, na investigação mais ampla, nesse capítulo¹⁴ discute-se um conjunto de estratégias que vêm sendo adotadas pelo estado brasileiro e por organizações não estatais visando alinhar a Educação Básica aos movimentos transnacionais que se colocam em defesa da internacionalização. Tendo em conta já haver no Brasil um número significativo de pesquisas dedicadas à discussão e ao aprofundamento da problemática da internacionalização da educação e dos currículos na Educação Superior, definiu-se como propósito no presente trabalho, verificar especialmente o envolvimento desse nível de ensino nos movimentos.

Trata-se de um estudo exploratório de base empírica que tem como referência e fontes primárias trabalhos de outros pesquisadores¹⁵, textos oficiais da política educacional e curricular brasileira¹⁶ e projetos de instituições privadas relacionados com internacionalização curricular na Educação Básica. A exploração das fontes documentais é feita por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) utilizando-se um conjunto de descritores¹⁷ a partir dos quais são extraídas dos referidos documentos marcações que indicam estratégias orientadas nessa perspectiva e respectivos sentidos conceituais atribuídos por seus formuladores.

¹⁴ Texto originalmente publicado na Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. – aape- epaa. v. 27, n. 58, mai. 2019

¹⁵ Bases de dados consultadas: Portal de periódicos da CAPES, Banco de teses da CAPES, Portal de periódicos da UFSC, Scielo e outros textos indexados disponibilizados nos ambientes virtuais.

¹⁶ São consultados os seguintes documentos: i) Lei 9394/96 que fixa “Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB”; ii) Leis 10172/2001 e 13.005/2014 que respectivamente aprovaram os dois últimos Planos Nacionais de Educação; iii) Pareceres e resoluções que fixaram e aprovaram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e suas modalidades; v) Editais do Programa Licenciaturas Internacionais - PLI; vi) Leis que aprovaram os programas de avaliação externa para a Educação Básica brasileira, particularmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB , o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e a Prova Brasil; vii) Programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES dirigidos à Educação Básica; viii) Projetos pedagógicos das chamadas Escolas Internacionais.

¹⁷ São descritores: internacionalização, internacionalização da educação, internacionalização do currículo, currículo internacional, educação internacional, currículo internacionalizado, padrões internacionais, exigências internacionais, avaliação internacional.

Do ponto de vista conceitual o texto é ancorado em trabalhos de pesquisadores como: Leask (2009, 2015), Aguiar (2007, 2009), Nogueira (1998, 2004), Morosini (2006), Raby (2007), Knight (1994), Altbach (2001, 2006), além de outros que serviram de referência em texto do Capítulo I no qual explorei as bases conceituais que envolvem a problemática da internacionalização da educação e dos currículos.

Para a identificação das estratégias formuladas e/ou adotadas pelo estado brasileiro que sinalizam alinhamentos dos currículos da Educação Básica aos movimentos de internacionalização, toma-se como ponto de partida o que pesquisadores apontam em seus trabalhos como principais ações e projetos planejados e/ou adotados nos contextos da Educação Superior - e sobre este quadro, considerando-se, obviamente, as especificidades conceituais e metodológicas, situam-se e contextualizam-se os discursos relacionados a este mesmo aspecto presentes tanto nos textos política educacional e curricular brasileira quanto em ações formuladas por instituições privadas com esta mesma perspectiva.

Opera-se com o pressuposto que as racionalidades assumidas pelos formuladores da política, sobretudo em escalas global ou regionais são similares, tanto na Educação Superior quanto na Básica, especialmente no que se refere às estratégias educacionais para alcance de finalidades sociais mais amplas.

Em revisão da literatura feita para identificar as estratégias adotadas na perspectiva da internacionalização, constatou-se que os estudos sobre a problemática produzidos no contexto brasileiro, não obstante tratem predominantemente do envolvimento da Educação Superior nesse movimento, seus objetos de análise são bastante diversificados, razão pela qual se mostra inicialmente um breve panorama desse quadro investigativo, em seguida se apresenta um conjunto de estratégias, envolvendo os dois níveis de ensino tendo em conta tanto as indicadas na literatura, quanto as extraídas dos

documentos oficiais e projetos da iniciativa privada, para finalmente apontar-se o envolvimento da Educação Básica no movimento.

O QUE SE PESQUISA E DISCUTE SOBRE A PROBLEMÁTICA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DOS CURRÍCULOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Em sintonia com o que ocorre em nível global, o estado brasileiro e as instituições de Educação Superior (IES) vêm, nos últimos anos, construindo um forte movimento com vistas ao ajustamento de suas instituições de educação aos requerimentos e demandas da chamada internacionalização da educação e dos currículos. Em ritmo semelhante, cresce o número de pesquisas que procuram entender e analisar esse fenômeno com recortes e pontos de vista distintos.

Assim, com o propósito de situar o contexto no qual as estratégias de alinhamento são formuladas e/ou adotadas, mostra-se a seguir um breve panorama sobre o que vem constituindo objeto de estudo dos pesquisadores, com destaque às ênfases que assumem em suas respectivas análises¹⁸.

Nos trabalhos dedicados a apresentar e discutir a internacionalização por intermédio dos programas oficiais destaca-se o envolvimento do Brasil nas redes internacionais e o acolhimento das instituições aos requerimentos dos organismos transnacionais. Atribuem ênfase aos programas oficiais, notadamente as iniciativas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)

¹⁸ Os trabalhos que dão ênfase ao tema das estratégias serão tratados no tópico seguinte quando se apresenta um quadro envolvendo aspectos sobre a temática.

relacionados à mobilidade, a exemplo do que foi o programa Ciência sem Fronteiras, Programa de Licenciaturas Internacionais e são os intercâmbios. Faz-se referência, também, às iniciativas de criação e implantação das universidades de integração regional e a celebração de acordos de cooperação horizontal. As análises reafirmam a condição brasileira de realizar um movimento de internacionalização em expansão, porém, do tipo passiva, dado que o país investe esforços predominantemente na saída de estudantes e docentes, com baixo grau de reciprocidade em termos de mobilidade e cooperação horizontal (Chaves, 2015; Lage, 2015; Oliveira, 2015; Silva 2014).

Sobre estudos realizados no estrangeiro ou internacionalização de estudos no Brasil, acentuam-se as primeiras iniciativas de internacionalização na Pós-Graduação com participação da CAPES e CNPq. Os autores afirmam tratar-se de uma tendência contemporânea que mobiliza os diferentes graus de ensino como estratégia educativa de classes sociais mais favorecidas, notadamente das elites nas primeiras fases e agora envolvendo também a classe média. Neste âmbito, ganham destaque as chamadas escolas internacionais – especialmente aquelas que oferecem *International Baccalaureate* - Bacharelado Internacional (Amorin, 2012; Nogueira, 1998).

Os textos dedicados à análise das implicações dos movimentos de internacionalização das políticas educacionais e curriculares, afirmam, em geral, duas distintas posições políticas - uma que faz a crítica aos movimentos denunciando suas estratégias econômicas de fundo como a manutenção dos universalismos centrais, a produção de um novo colonialismo e de um capitalismo acadêmico. E outra, menos destacada, que associa a internacionalização a uma perspectiva real de aprimoramento da qualidade, da pertinência e da relevância do ensino e da pesquisa, objetivo acadêmico central da internacionalização. As pesquisas de filiação crítica associam a internacionalização aos contextos de globalização e acentuam as fortes influências dos

organismos multilaterais, especialmente sobre os países periféricos, e advertem sobre os riscos do processo se as estratégias não forem cautelosamente pensadas e formuladas. Os que defendem os movimentos de internacionalização, o fazem argumentado em favor de uma internacionalização curricular alternativa, legitimamente voltada para a melhoria da qualidade, para a resolução de problemas concretos das realidades locais, em vista dos efetivos interesses de desenvolvimento e autonomia dos indivíduos (Leal & Moraes, 2016; Libâneo 2012, 2014; Sudbrack & Negro, 2016).

Nos textos que tratam sobre internacionalização dos Institutos Federais de Educação, encontram-se enfoques visivelmente positivos acerca do movimento. Fica evidente que a internacionalização da Rede Federal de Educação Profissional, ainda em fase embrionária, envolve iniciativas do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) conjuntamente ao Ministério da Educação (MEC) e suas respectivas instituições de pesquisa e fomento. As principais estratégias apontadas pelos autores são os acordos de cooperação específicos entre as instituições brasileiras e estrangeiras e o envolvimento das instituições nos programas oficiais do Estado (Del Maestro, 2013; Ferrari, 2015).

Sobre internacionalização e o processo de Bolonha (PB), os enfoques giram em torno de aspectos como: caracterização histórica e política do PB; possíveis associações ou comparações entre os modelos europeu e brasileiro de Educação Superior; os espaços da gestão e da autonomia universitária frente aos requerimentos do PB e da União Europeia; os vínculos do PB com os grandes interesses do mercado e da recuperação do espaço europeu em termos de competição global e internacionalização e, ainda, as implicações do PB sobre a Educação Superior Brasileira. Os pesquisadores chamam a atenção para as questões de fundo que mobilizam este processo, advertindo sobre os riscos de uma internacionalização de base mercadológica (Bianchetti & Magalhães, 2015; Teixeira & Oliveira, 2012; Wielewicki & Oliveira, 2010).

Os estudos que discutem internacionalização nas/das áreas de conhecimento, dedicam-se a analisar modelos curriculares mais internacionalizados como é o caso da Europa e dos EUA em comparação com os currículos dos cursos brasileiros, além de discutir a presença das áreas de conhecimento nos programas formulados e implantados pela CAPES, a exemplo do que foram as Licenciaturas Internacionais e a formação continuada de professores em contextos de internacionalização. São, em geral, abordagens pontuais de caráter empírico-descriptivas (Dudziak, 2010; Feitosa, 2007; Moreira e Rosa, 2015).

Trabalhos que analisam motivações, desafios e perspectivas da internacionalização, ocupam-se em apontar as fragilidades do sistema educacional brasileiro, a incipiente institucionalização nos processos de internacionalização e sua condição de ser um país passivo no contexto global. Os autores listam um conjunto de motivações de ordem acadêmica, política e econômica. Atribuem destaque à inserção internacional de alguns programas de pós-graduação *stricto sensu*, o incremento da pesquisa de ponta em áreas estratégicas, a integração regional de caráter inclusivo, o diferencial competitivo de algumas instituições ou de alguns cursos, além da captação de estudantes em algumas áreas e níveis de ensino. Como desafios, afirmam que a prioridade reside em investimentos internos canalizados para a implementação de uma política de internacionalização mais ativa. Como perspectivas de futuro, reconhecem o esforço que vinha sendo feito pelo estado brasileiro em instituir projetos e programas nessa direção, notadamente a criação de novas universidades de integração regional, programas de mobilidade, expansão do número de bolsas, acordos de cooperação horizontal, etc. Há, nos textos, presente preocupação com os riscos da internacionalização de motivação econômica que subsuma possibilidades de valorização do acadêmico e dos multiculturalismos locais e emancipatórios (Lima & Contel, 2011; Morosini, 2014; Sudbrack & Nogar, 2016).

Pesquisas sobre estudos e experiências internacionais em casa, afirmam que as principais motivações são, entre outras, a valorização da dimensão internacional do capital cultural, a rentabilidade dos investimentos culturais ligados ao internacional e as possibilidades de inserção profissional e social dos sujeitos, além da importância do capital linguístico. Aguiar (2008), por exemplo, afirma que pais de estudantes com esta experiência, vêem o contato com estrangeiros ou com a cultura das nações desenvolvidas um signo de excelência, pois proporciona ganhos sociais e simbólicos, expressos em disposições que distinguem seus portadores daqueles que permanecem confinados ao nacional. Os trabalhos, em geral, analisam as experiências das chamadas escolas internacionais, a expansão dos intercâmbios, da mobilidade estudantil e as experiências de graduação e pós-graduação feitas, em parte, no estrangeiro (Aguiar, 2007, 2008; Amorim 2012; Nogueira, Aguiar & Ramos, 2008).

Sobre as expectativas de expansão da internacionalização na Educação Superior os autores destacam aspectos sobre o relativo crescimento dos indicadores e apontam que a internacionalização da Educação Superior no horizonte dos próximos anos deve estar apta a aprofundar as ações em curso, ampliar as estratégias e alargar as atividades que possam envolver estudantes, professores e pesquisadores de todas as áreas. Citam como principal instrumento de planejamento brasileiro o PNPG 2011-2020 - Plano Nacional de Pós-Graduação (Maués, 2015; Tavares, Rubin-Oliveira & Pezarico, 2016).

O recorte internacionalização e mobilidade estudantil e de docentes é tratado pelos pesquisadores acentuando-se a forte expansão dos índices de emissão de estudantes ao exterior alcançados na última década, especialmente pela implantação do programa Ciência sem Fronteiras e pelas diferentes formas de intercâmbio. Registrou-se, segundo eles, um movimento estatal no Brasil nunca antes presenciado, que favoreceu a mobilidade estudantil, especialmente

para países desenvolvidos. Nos textos, chama-se a atenção para a posição periférica que assumem a América Latina em geral e o Brasil em particular, sobretudo em relação a discrepância entre o número de estudantes que enviam ao exterior e os que recebem (Castro & Cabral Neto, 2012; Cunha & Reschke, 2016).

No que se refere aos aspectos sobre internacionalização e formação de professores, destacam-se, nos textos, programas que foram implantados pela CAPES, em especial o de Licenciaturas Internacionais- PLI que visou a colaboração interinstitucional de mobilidade acadêmica de dupla titulação, inspirado na flexibilização curricular pela transferência de créditos conforme estabelecido, no contexto da internacionalização, pelo Processo de Bolonha - PB. O PLI foi financiado pela CAPES e destinado à formação de professores em diversas áreas de formação. Os trabalhos que discutem este recorte são de natureza empírica e interpretam indicadores, processos e resultados do programa (Nascimento & Castro, 2016; Souza, 2016; Souza & Palafox, 2016).

Sobre internacionalização na/da produção do conhecimento, os textos enfatizam principalmente os índices de produção de pesquisa, a quantidade de programas de pós-graduação que alcançam níveis internacionais, a formação de profissionais docentes no exterior ou com experiências do tipo sanduíche com reconhecimento de créditos e a produção conjunta de conhecimento na pesquisa. Destacam ainda a difusão, a colaboração e o impacto internacional da pesquisa brasileira e seus reflexos sobre as possibilidades de ampliação da projeção da ciência brasileira no meio científico internacional. Dentre os desafios dos países periféricos em relação à internacionalização, apontam o de vencer obstáculos linguísticos e as barreiras culturais para obter maior reconhecimento (Dal-Soto et al., 2014; Fiorin, 2007; Santin, Vanz e Stumpf, 2016).

ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO SUPERIOR APONTADAS EM PESQUISAS PRODUZIDAS SOBRE CONTEXTOS DE BRASIL

Dentre os objetos que têm recebido atenção por parte dos pesquisadores que investigam internacionalização da educação e dos currículos, encontra-se o relacionado com as estratégias que vem sendo formuladas e/ou adotadas pelo Estado brasileiro e organizações não estatais visando alinhar a educação às demandas desse movimento global. Morosini e Corte (2018, p. 101), no mapeamento que fizeram em teses e dissertações para identificar tendências da internacionalização, incluem a questão das estratégias como “um dos elementos constitutivos da expansão da internacionalização da educação superior nas produções científicas disponíveis no período de 2012 a 2016”. Embora seja significativo o volume de trabalhos que de modo direto ou indireto abordam o tema das estratégias, verifica-se a ausência de seu tratamento de modo mais orgânico e sistemático, tarefa que se propõe elaborar nesse tópico do texto.

Em Aguiar (2009) e Trigo (1998), busca-se o conceito de estratégia, entendida como linha de ação objetivamente orientada, que os agentes sociais constituem continuamente em sua prática e que se definem no encontro entre suas disposições e uma conjuntura particular de cada campo. Ou, ainda, ação orientada para determinados fins que podem, ou não ser os subjetivamente almejados. No âmbito particular deste trabalho, considera-se estratégia, a proposição institucionalizada de ações com vistas a alinhar determinados processos educativos na direção de objetivos e metas formuladas em horizontes e contextos mais amplos.

A exploração feita às fontes de referência para identificar as estratégias formuladas ou efetivadas na direção do atendimento às demandas da internacionalização permitiu organizá-las por uma classificação em grupos a partir de dois aspectos gerais: i) em relação aos contextos nos quais se originam as motivações que induzem estratégias e, ii) em relação a natureza de suas temáticas.

Consideraram-se contextos nos quais se originam as motivações: o espaço transnacional europeu, o ambiente das políticas educacionais e curriculares do estado brasileiro, o espaço das instituições públicas e privadas de educação superior e básica e os espaços singulares dos sujeitos e de seus coletivos. Como temáticas, foram incluídas: a mobilidade, a integração regional, as normativas oficiais, o planejamento institucional, a cooperação internacional, a capacitação e a qualificação profissional.

Tendo em conta que determinadas estratégias são replicadas em distintas escalas da global à local, reservado, obviamente, a natureza de suas especificidades e propósitos, opta-se por apresentá-las no modo de um quadro, considerando-se a classificação apontada anteriormente. Assim, nas colunas indicam-se os contextos predominantes das motivações, de modo que 'cp' indica contexto predominante e 'cs' contexto secundário e nas linhas - suas naturezas temáticas. Para a definição da predominância foi utilizado o critério de distribuição de frequência que agrupa dados por classe de ocorrência.

**Quadro 2: Classificação das estratégias por grupos
quanto à origem e natureza temática**

Estratégias Contextos/ Naturezas temáticas	Escala Global/Regional	No plano da política oficial brasileira	No plano das instituições públicas de Educação Superior brasileiras	No plano das instituições privadas de educação	No plano das iniciativas individuais
Relacionadas predominantemente com mobilidade					
Programas de apoio à mobilidade de estudantes e docentes a exemplo do que propõe o CsF – Ciência sem Fronteiras.	cs	cp	cs		
Programas de estímulo à mobilidade de pesquisadores inseridos em projetos internacionais de pesquisa, nos quais o Brasil tem participação.	cs	cp	cs		
Criação de oportunidades de mobilidade, ainda que de curta duração, para os estudantes locais, com apoio à participação em eventos no exterior, por exemplo.		cs	cp	cs	
Programas de incentivo para estudantes se movem por iniciativa própria – free-movers, para realização de estudos no estrangeiro, a exemplo do que fazem famílias com filhos em escolas internacionais			cs	cp	cs
Programas acadêmicos que apoiam a recepção de estudantes e docentes do exterior para atividades de ensino e/ou pesquisa.			cp	cs	
Programas institucionais e iniciativas individuais de intercâmbio, a exemplo dos chamados high school			cs	cp	cs
Programas de bolsas de órgãos de fomento como CAPES e CNPq para formação stricto sensu (doutorado sanduíche, doutorado pleno, pós-doutorado), treinamento de especialistas, etc.		cp	cs		
Programa de apoio à mobilidade para formação docente, a exemplo do PLI – Programa de Licenciaturas Internacionais.		cp	cs		
Relacionadas predominantemente com processos políticos de integração regional					
Formulação de agendas e protocolos resultantes de diálogos internacionais nos vários setores, incluindo a educação, visando abertura de sistemas e instituições à internacionalização.	cp	cs			

Programas de financiamento da União Europeia, no contexto do Processo de Bolonha, visando o recrutamento de estudantes e docentes.	cp	cs			
Estabelecimento e generalização de sistemas de transferência e acumulação de créditos acadêmicos - ECTS, como opera o Processo de Bolonha no Espaço Europeu de Educação Superior - EEES.	cp	cs			
Implementação inicial do chamado Mecanismo Experimental de Acreditação de Carreiras para o Reconhecimento de Títulos de Grau Universitário - MEXA - no âmbito do MERCOSUL	cp	cs	cs		
Relacionadas predominantemente com medidas normativas do Estado					
Remoção de obstáculos normativos à mobilidade de estudantes e docentes.		cp	cs		
Criação e/ou aperfeiçoamento de métricas nos processos de internacionalização.	cp	cs			
Alterações legislativas que permitam a criação de campus e cursos no estrangeiro.		cp	cs		
Flexibilização de currículos com aproveitamento de créditos em escala regional a exemplo do que fazem a União Europeia pelo Processo de Bolonha e o MERCOSUL - em fase inicial.	cp	cs			
Implantação de reformas curriculares que facilitem o reconhecimento dos períodos de estudo no exterior bem como dos graus estrangeiros.	cs	cp	cs		
Institucionalização da internacionalização na rede pública de ensino superior, por meio de normativas envolvendo órgãos oficiais como CAPES, CNPq, FINEP e outros.		cp	cs		
Criação de Universidades de integração regional, a exemplo da UNILA, UNILAB, UFFS e UNIAM ¹⁹ .		cp	cs		
Programas de estímulo à expansão do sistema de Educação Superior a exemplo do PROUNI (Universidade para todos), do REUNI (Reestruturação e expansão das Universidades Federais) e o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil).		cp	cs		
Incremento nos investimentos em ciência e tecnologia e inovação com vistas a internacionalização das instituições brasileiras.	cs	cp	cs		

¹⁹ UNILA: Universidade Federal da Integração Latino-Americana; UNILAB: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira; UFFS: Universidade Federal da Fronteira Sul; UNIAM: Universidade de Integração da Amazônia.

O conjunto de ações contempladas no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 2011-2020), visando a internacionalização da Pós-Graduação brasileira.		cp	cs	cs	
Relacionados predominantemente com iniciativas das instituições educacionais					
Novas abordagens pedagógicas no ensino e aprendizagem com vistas à internacionalização dos currículos.			cp	cs	
Fortalecimento dos processos de internacionalização das instituições de ensino superior no Brasil, a exemplo do que propõe a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior).		cs	cp		
Criação das chamadas escolas internacionais como oferta diferenciada de ensino na Educação Básica				cp	
Redesenhos e adequações nas matrizes curriculares dos cursos tanto na Educação Superior quanto na Básica.			cp	cs	
Internacionalização de programas de pós-graduação por adesão aos mecanismos de avaliação externa.			cp	cs	
Reforço curricular das competências internacionais dos estudantes, especialmente as interculturais e linguísticas.			cp	cs	
Relacionadas com cooperação nos modelos clássico ou horizontal					
Formulação e desenvolvimento de programas de estudo em colaboração e/ou parcerias internacionais.	cs	cp	cs		
Internacionalização do ensino profissional e tecnológico ou vocacional via acordos de cooperação bilateral.		cs	cp	cs	
Criação de associações e/ou redes internacionais de pesquisa no âmbito da ciência da tecnologia e da inovação em interfaces com a educação.	cs	cp	cs		
Criação e fortalecimento de parcerias internacionais visando captação de financiamento para pesquisas.		cp	cs	cs	
Criação e desenvolvimento de programas bilaterais de financiamento dedicados à melhoria das parcerias institucionais, incluindo consórcios de pesquisa, redes globais de pesquisa e atividades de ensino.	cs	cp	cs	cs	
Estruturação de parcerias internacionais envolvendo laboratórios virtuais institucionais.		cs	cp	cs	
Criação de associações visando a pauta da internacionalização envolvendo instituições públicas e privadas de Educação Superior, a exemplo da Associação Brasileira de Educação Internacional (FAUBAI) e Grupo de Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB).	cs	cp	cs	cs	

Relacionadas com capacitação ou qualificação					
Oferta de formação inicial e continuada bilíngüe ou em língua estrangeira por instituições brasileiras		cs	cp	cs	
Oferta de formação inicial e continuada bilíngüe ou em língua estrangeira por intermédio de programas internacionais conjuntos.		cs	cp		
Capacitação de profissionais técnicos nas áreas de qualidade e apoio ao desenvolvimento de quadros de referência de qualificações visando o alcance de padrões internacionais.	cs	cs	cp		
Conscientização de líderes e gestores educacionais e acadêmicos sobre a importância da internacionalização e sobre formulação de estratégias institucionais.		cs	cp	cs	
Uso das tecnologias de comunicação e informação em projetos, programas, pautas e agendas de internacionalização.	cs	cp	cs	cs	
Apoio a eventos científicos internacionais no país e no exterior		cs	cp	cs	
Aperfeiçoamento dos quadros de gestão com vistas à elevação dos padrões de qualidade e alcance internacional.		cs	cp	cs	
Promoção de ofertas de formação continuada por intermédio de projetos específicos a exemplo dos apoiados pela CAPES.		cp	cs	cs	
Comercialização de consultorias especializadas na criação de instituições, programas, cursos e currículos com foco na internacionalização.			cs	cp	
Criação e implantação de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCENCIA) os quais estimulam processos de integração interinstitucional com algum alcance internacional.		cp	cs	cs	
Relacionadas com pesquisa e produção de conhecimento					
Apoio institucional à elevação dos índices na produção e publicação de artigos em revistas de circulação internacional.		cs	cp		
Programas de apoio à expansão da produção científica internacional conjunta a exemplo do que fazem a CAPES e o CNPq		cp	cs		
Projetos de colaboração internacional por meio da mobilidade de pesquisadores inseridos em projetos de pesquisa conjunta, a exemplo dos apoiados pela CAPES e CNPq		cp	cs		

Fonte: Elaborado pelo autor. Trabalhos de autores citados na seção 1, acrescido de Aguiar (2009); Prazeres (2015); Bezerra (2012) e Stallivieri (2004).

ESTRATÉGIAS RELACIONADAS COM DEMANDAS DA INTERNACIONALIZAÇÃO PRESENTES NOS TEXTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL E CURRICULAR E EM AÇÕES DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS, DIRECIONADAS À EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

É comum verificar-se em estudos científicos que investigam a problemática das políticas educacionais e curriculares em distintas escalas, afirmações que apontam a existência de interfaces cada vez mais evidentes entre o que vem sendo proposto pelos *policy makers* como alternativas tanto para a Educação Superior quanto para a Educação Básica, sobretudo no que se refere aos seus propósitos sociais mais amplos. Ambos os níveis de formação, reservados suas especificidades, estão dia a dia mais submetidos ao conjunto das influências globais – forças viajantes que por vários meios alcançam territórios microscópicos como os das escolas, por exemplo.

Silva Junior, Lucena e Ferreira (2011), destacam a intensidade desta relação ao afirmarem que as racionalidades são similares. Eles analisam a área de educação e particularmente a da formação de professores e afirmam que tanto o Ensino Médio quanto a Educação Superior caminham na direção da profissionalização instrumental e da privatização, ambos se servindo da pedagogia das competências como base teórica - num evidente alinhamento às reformas neoliberais do aparelho de Estado.

É, pois, assumindo-se a existência dessa relação de fundo ideológico, econômico e político, que destacam-se as estratégias de internacionalização da educação e do currículo, as quais, por mecanismos variados, vão alcançando os territórios das políticas para a Educação Básica brasileira. O levantamento é feito por via da exploração de marcações indicativas desta perspectiva nos textos

da política educacional e curricular considerando-se os descritores anteriormente listados, em associação com o quadro 2 das estratégias, apresentadas na seção anterior.

Assim, inicialmente listam-se sinalizações presentes nos textos da legislação que atualmente define e orienta a política educacional brasileira, em seguida exploraram-se as marcações de textos contendo diretrizes curriculares nacionais e outros programas oficiais especialmente os relacionados com formação de professores e finalmente destacam-se ações de instituições privadas formuladas com essa mesma perspectiva.

O QUE SINALIZA A LEGISLAÇÃO NACIONAL EM RELAÇÃO ÀS DEMANDAS DA INTERNACIONALIZAÇÃO

Neste âmbito, tomo como fontes o texto da Lei 9394/96 que fixa 'Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB'; das Leis 10.172/2001 e 13.005/2014 que respectivamente aprovaram os dois últimos Planos Nacionais de Educação e das normas que estabelecem os programas de avaliação externa para a Educação Básica brasileira, notadamente o IDEB, o ENEM e a Prova Brasil.

No texto da LDB, sobre esse aspecto, encontra-se apenas a indicação de abertura para a revalidação de diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras, estabelecendo-se que para isso se respeitem os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação (art. 48) e o estabelecimento do prazo de um ano a partir da publicação da referida lei para que a União encaminhe ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação com diretrizes e metas para os dez anos seguintes em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (art.87). Não se acha no texto nenhum outro ponto que indique aproximação ou alinhamento com demandas de contexto supranacional.

No texto do Plano Nacional de Educação 2001-2010 não há qualquer indicativo relacionado com demandas ou estratégias de internacionalização. Entretanto, no PNE 2014-2024, entre suas 20 metas, três são estratégias evidentes de internacionalização. Na meta 12.12 lê-se: Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docentes em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior. [...]. Na meta 13.7: Fomentar a formação de consórcios entre IES públicas, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão [...]. Na meta 14.9: Consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa (PNE, 2014).

Nos programas de avaliação externa, particularmente o IDEB e a Prova Brasil, ambos estabelecidos pelo Decreto n. 6.094, de 24/04/2007 que instituiu o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, e o ENEM, criado pela Portaria MEC 438 de 28 de maio de 1998, não há marcações de sinalizem relação direta com as demandas da internacionalização, ainda que o INEP afirme a existência de relação entre o IDEB e o PISA²⁰, este último, uma clara estratégia de âmbito internacional.

²⁰ Para o INEP, "O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso "Todos pela Educação", eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação fomentado pelo Ministério da Educação. Nesse âmbito se enquadra a ideia das metas intermediárias para o Ideb. O objetivo é alcançar a média de 6,0 em 2022 – período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência. Para isso, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, visando reduzir a desigualdade educacional. A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o país deve atingir em 2021 o nível de qualidade educacional médio dos países membros da OCDE observado atualmente, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação). Essa comparação internacional foi possível devido à compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Pisa e no Saeb". (grifos meus) (INEP, <http://portal.inep.gov.br/pisa-e-o-ideb>)

O QUE SINALIZAM OS TEXTOS DE DIRETRIZES CURRICULARES E PROGRAMAS OFICIAIS

Nesse âmbito, tomo como fontes os pareceres e resoluções que fixaram Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e suas modalidades²¹ e editais da CAPES relacionados com formação de professores em contexto de internacionalização. No que tange às diretrizes, retoma-se resultados de mapeamento realizado para esta mesma pesquisa e socializado em outro texto (Thiesen, 2017). Neles, constata-se a presença de várias marcações indicando haver relação entre a política curricular prescrita aos sistemas de ensino e demandas da internacionalização, inclusive com a sinalização de estratégias.

²¹ Os documentos oficiais que serviram de fonte primária para a pesquisa integram o texto Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2003) dentre eles: Parecer CNE/CEB 7/2010 de 07.04.2010 e Resolução 04, de 13.07.2010 que fixam Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Parecer CNE/CEB 11/2010 e Resolução 7, de 14.12.2010 que fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Parecer CNE/CEB 5/2011 e Resolução 2, de 30.01.2012 que fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médi. Parecer CNE/CEB Nº 14/2011 e Resolução 3 de 16.05.2012 que fixam diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância. Parecer CNE/CEB 11/2012 e Resolução 6, de 20.09.2012 que fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Parecer 36/2001 de 04.12.2001 e Resolução CNE/CEB 1 de 03.04.2002 que fixam Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Parecer 20/2009 e Resolução nº 5, de 17.12.2009 que fixam diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Parecer CNE/CEB 4/2010 e Resolução 2, de 19.05.2010 que fixam Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Parecer CNE/CEB 13/2012 e Resolução 5 de 22.06.2012 que fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Parecer CNE/CEB 16 de 05.06.2012 e Resolução 8, de 20.11.2012 que fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Parecer CNE/CP 003/2004 e Resolução 1, de 17.06.2004 que fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CEB Nº 13/2009 e Resolução nº 4, de 2.10.2009 que fixam diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Parecer CNE/CP 8/2012 e Resolução 1, de 30.05.2012 que fixam Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Parecer CNE/CP 14/2012 e Resolução 2, de 15.06.2012 que fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Parecer CNE/CP 28/2001 de 02.10.2001. 2. Base Nacional Comum Curricular, 3ª versão (2017).

Nos referidos documentos oficiais as indicações mais gerais aparecem traduzidas em discursos como: i) reconhecimento da existência de contextos, demandas e expectativas internacionais especialmente no que se refere ao alcance mínimos de resultados escolares em relação aos padrões internacionais, ii) preocupação com efeitos e implicações das exigências internacionais, notadamente em relação a resultados nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, iv) necessidade de garantia de direitos e obrigações em relação aos compromissos firmados em acordos, pactos e/ou convenções internacionais, v) inclusão de conteúdos curriculares que atendam aos requerimentos e padrões internacionais, especialmente ampliação de espaço para línguas estrangeiras e, vi) busca por acesso e participação de escolas e professores nas redes e projetos sociais que circulam em escala internacional ou transnacional (Thiesen, 2017).

No tocante as estratégias, verificam-se nos textos proposições como: i) fortalecimento de processos de avaliação externa em vista de padrões exigidos internacionalmente; ii) inclusão de conteúdos de conhecimentos nos currículos que contribuam com a elevação dos índices de qualidade das aprendizagens as escolas, cujos padrões são estabelecidos internacionalmente; iii) valorização do desenvolvimento de competências nos percursos da formação, aspecto este notadamente marcado no texto em discussão da Base Nacional Comum Curricular - BNCC; iv) inclusão, nos currículos, de conteúdos e concepções resultantes de acordos e compromissos internacionais assumidos pelo Brasil em áreas como educação de adultos, direitos humanos e educação ambiental; d) criação e/ou fortalecimento da participação das escolas em redes e projetos educativos e sociais que circulam em escala internacional; e) ampliação das áreas de língua estrangeira moderna, notadamente o espanhol e o inglês nos currículos das redes de ensino.

Ainda no que tange a política oficial, são mobilizadas outras estratégias na perspectiva da internacionalização por meio de editais

de programas dos órgãos de fomento, especialmente pela CAPES - ligada diretamente ao MEC. Desde a instituição de suas novas competências pela Lei 11.502/2007, quando passou a responsabilizar-se pela formulação e coordenação da política nacional de formação de professores para a Educação Básica, a CAPES converteu-se em órgão de fomento também para este nível de ensino, atuando sobre a qualificação de docentes e estudantes de licenciaturas em contextos ou perspectivas de internacionalização. Mesmo sendo incipiente em relação às demandas de formação de professores esta é a mais evidente estratégia do estado brasileiro para colocar os processos de formação de educadores da Educação Básica na rota da internacionalização.

Articuladamente com as ações da Educação Superior, a CAPES recentemente desenvolveu programas em parcerias internacionais para a Educação Básica, com destaque às Licenciaturas Internacionais que envolveram a participação de Portugal com dez universidades e França com duas, entre 2009 e 2015. Além desta estratégia, foram materializados outros programas de formação, a exemplo dos que lista Souza (2016): o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI) em parceria com os EUA; de Física (PDPFís) com a Suíça; o de Alemão (PDPA) com Alemanha e Áustria; o de Matemática (PDPM) com a França; e o de Francês (PDPF) em parceria com a França. Além destes, o programa Professor Assistente de Língua Portuguesa nos EUA (FLTA), o Programa de Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira (IOE) em parceria com a Inglaterra e o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores em Portugal (PDPP).

PROJETOS DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS RELACIONADOS COM INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No conjunto das estratégias educativas que vem se apresentando no Brasil e, portanto, acompanhando o contexto educacional mundial está a criação, pela iniciativa privada, das chamadas Escolas Internacionais e/ou bilíngües. Schutz (2014), em levantamento que realizou neste mesmo ano, listou um total de 30 unidades espalhadas pelo país. Moura (2017) identificou, em 2015, 35 escolas internacionais e Vicentin (2015) informa que no Brasil, há 20 escolas autorizadas a fornecer o diploma *International Baccalaureate* (IB) e que este número vem crescendo.

Os números não são oficiais porque o INEP não inclui esta tipologia de escola nas estatísticas dos censos escolares anuais que realiza. É possível, no entanto, saber que estas dezenas de escolas internacionais e bilíngües formam parte das 40.104 (ou 21,55%) instituições privadas, dentre as 186,1 mil unidades de Educação Básica do país, conforme dados de 2016. (INEP, 2016).

Na organização curricular e pedagógica diferenciada que as Escolas Internacionais dizem oferecer estão: a exigência de professores com domínio de idiomas estrangeiros especialmente ao(s) que a instituição opcionalmente se vincula, a oferta de jornada ampliada, algumas delas alcançando turno integral, a ampliação da carga horária de línguas estrangeiras com imersão total em algumas atividades, desenvolvimento de atividades complementares nas áreas culturais, desportivas e artísticas, valorização das ciências em geral, realização de viagens como atividades curriculares, flexibilização curricular com certificação compartilhada internacionalmente, etc. Notadamente, o aspecto com maior visibilidade presente nas propostas dessa tipologia de escola é a oferta do diploma *International Baccalaureate* (IB), o

que sinaliza que esta estratégia constitui diferencial para a internacionalização neste nível de ensino na esfera privada de Educação Básica. Destaque-se que o IB tem sido porta de entrada para os projetos de criação de Escolas Internacionais, especialmente de unidades associadas às chamadas Redes Internacionais de Gerenciamento, fundações privadas que se espalham pelo planeta controlando tanto a oferta de credenciamentos quanto do referido diploma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício de pesquisa feito com o propósito de identificar estratégias mobilizadas pelo estado brasileiro e pela iniciativa privada com vistas a alinhar o currículo das instituições de Educação Superior e Básica aos requerimentos, expectativas e demandas da internacionalização, revela evidências de movimentos institucionais que se intensificam nessa direção. Os elementos textuais colhidos nos documentos, somado às análises feitas em relação a esta mesma problemática por outros pesquisadores, permitem a afirmação que a Educação Básica Brasileira, por distintos modos, ritmos e intensidades, também vem se colocando na rota dos movimentos em defesa da internacionalização, seguindo rastros de processos bem mais consolidados que ocorrem na Educação Superior.

No conjunto das estratégias que vem marcando os processos de intensificação dos movimentos de internacionalização da Educação Superior, várias delas, considerando-se, obviamente, suas especificidades, mostram-se presentes também nos contextos da Educação Básica como é o caso da mobilidade estudantil, carro chefe dos movimentos de internacionalização na Educação Superior e que já se apresenta como tendência no Ensino Médio, seja por meio do

apoio de programas oficiais na forma de intercâmbios ou por iniciativa das próprias famílias em alternativas individuais distintas.

Seguindo racionalidades similares às adequações feitas nos cursos em nível de Educação Superior, sistemas de ensino e escolas, especialmente de Ensino Médio, ajustam arquiteturas curriculares para atender expectativas da internacionalização. Exemplos evidentes são a proposição da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a reforma do Ensino Médio, ambas inspiradas nos modelos de países que possuem a internacionalização como pauta educacional. Nesse contexto, ficam valorizados o ensino de línguas estrangeiras - requerimento para aquisição de competências lingüísticas, a flexibilização dos percursos de formação associada a lógica da centralização curricular e a qualidade passa a ser mensurada exclusivamente por avaliação externa, um mecanismo que se institucionaliza também nesse nível de ensino.

Questão importante a ser colocada para debate em vista deste cenário é se o Brasil, dadas as atuais condições de acesso, permanência e qualidade social na Educação Básica, deve mobilizar estratégias educativas para ajustar-se ao jogo dos interesses internacionais, cujas regras e propósitos pouco têm a ver com as expectativas da grande maioria da população, ou se deve aprofundar ações que superem do histórico atraso educacional com vistas a atender, com prioridade, os anseios da sociedade brasileira. Quem sabe tem-se aqui um mote para aprofundamento do trabalho analítico, exercício que o presente texto, pelas limitações de sua extensão, não consegue dar conta.

4



QUEM GIROU AS CHAVES
DA INTERNACIONALIZAÇÃO
DOS CURRÍCULOS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

Que movimento é esse que tão rapidamente inunda, em dimensões transoceânicas, os territórios educacionais na Educação Superior e vai sedutoramente envolvendo também os currículos da Educação Básica? Onde estão situados os epicentros desse fenômeno social cujos efeitos se propagam com gigantesca força em escala global? Que impactos pedagógicos, políticos e culturais esse movimento produz nos sistemas de ensino e nos ambientes educacionais de tantos países e, inclusive, do Brasil? Será esse o projeto que poderá colocar a utopia de uma educação de qualidade num horizonte mais próximo e, portanto, factível? Ou se trata, fundamentalmente, de um movimento construído no contexto dos globalismos contemporâneos por redes políticas transnacionais, organismos multilaterais e grandes empresas, como estratégia (ainda pouco explicitada) de apropriação e controle da educação-negócio-mercadoria²²?

São questões que atravessam o percurso da investigação em pauta e que nesse Capítulo, tomo como recorte para destacar pontos que sinalizam a origem dos movimentos pela internacionalização da educação e que envolvem os currículos da Educação Básica²³ - nível de escolarização que inclui as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Os resultados da pesquisa que apresento nas seções do texto, incluem sucessivamente: a identificação de contextos nos quais os movimentos pela internacionalização dos currículos da Educação Básica se originam e projetam expressão em escala global; as racionalidades epistêmicas e políticas que sustentam e mobilizam tais movimentos e, finalmente, aspectos que sugerem, neste mesmo

²² Texto originalmente publicado no periódico *Educação em Revista*, Belo Horizonte: v. 34, 2018.

²³ Convém marcar que existem diferenças conceituais entre internacionalização da Educação Básica (IEB) e internacionalização dos currículos da Educação Básica (ICEB). No alcance da pesquisa não encontrei um conceito para IEB tampouco projetos que propõem sua internacionalização. Nesse nível de ensino, o movimento é, essencialmente, pela internacionalização dos currículos.

âmbito, aproximações e alinhamentos da Educação Básica brasileira às demandas, expectativas e requerimentos da internacionalização. Trata-se de um estudo exploratório de natureza empírico-teórica que, recorrendo à literatura e às bases de dados disponíveis nas redes digitais, utiliza predominantemente trabalhos já realizados em contextos internacionais como fontes primárias²⁴.

SOBRE A ORIGEM E MOTIVAÇÕES DO MOVIMENTO PELA ICEB²⁵

Suponho ser relativamente corrente na comunidade científica que discute política educacional, a compreensão que movimentos de natureza educacional (como é o caso da internacionalização) ou de qualquer outra que envolva grupos sociais e processos complexos, não podem ser cronologizados na lógica dos tempos convencionais. Em geral, suas raízes, motivações e influências podem ser, de algum modo e intensidade, encontradas sempre além e mais profundamente do que imaginamos. A afirmação serve apenas para marcar que, tendo consciência dessa limitação, considero na pesquisa, como origens e motivações dos movimentos pela ICEB tão somente iniciativas de alguma forma indicadas na literatura com este propósito e movidas em contextos de formulação/proposição de políticas educacionais e curriculares.

Feita a demarcação, passo a situar o conjunto de iniciativas oficiais e não estatais que indicam o surgimento e emergência dos movimentos pela ICEB. Trata-se de um fenômeno recente (Sec. XIX/XX) que envolve o mundo educacional público e privado e move-se

²⁴ A utilização de textos de pesquisa feitas em contextos internacionais não é uma opção. Deve-se ao fato de não haver estudos no Brasil que discutam este objeto de conhecimento no âmbito da problemática da internacionalização da educação.

²⁵ Durante o texto utilizarei a sigla ICEB para designar: Internacionalização dos Currículos da Educação Básica.

em meio a outros processos sociais igualmente complexos, dentre os quais a mundialização/globalização do capital, a transnacionalização das redes políticas internacionais, os rearranjos das estruturas estatais dos estados nacionais frente às ameaças terroristas e os fluxos dos movimentos migratórios, as novas demandas geradas pelas tecnologias num mundo que percebe hiperconectado e a força das questões culturais que tensionam as relações sociais, especialmente às ligadas à raça, gênero e diversidade.

São contextos que vêm impondo a necessidade de outros arranjos de governabilidade, tanto nas estruturas estatais de poder, quanto em outras instâncias da sociedade civil e do próprio mercado. Cenários que no âmbito da política educacional, estimulam estados nacionais e organismos transnacionais a impulsionar, com força, os movimentos pela internacionalização da Educação Superior (*Higher Education*) e que, mantendo racionalidades similares em termos de estratégias e finalidades, também mobilizam, por extensão, ações na direção da ICEB.

Constata-se que as iniciativas com maior potencial de propagação *overseas* e que reúnem os argumentos mais convincentes junto aos espaços nacionais de poder político e nas redes dos organismos transnacionais, são aquelas formuladas e implantadas nos e por países economicamente centrais que, em geral, exibem bons indicadores educacionais e que já estabeleceram parcerias com a iniciativa privada. São nesses espaços que se fortalece a chamada governança transnacional com acentuado interesse na educação e que, por intermédio de suas organizações, vai hegemonizando discursos globais sobre 'o que deve ser' e o 'como se deve fazer' na educação para atender demandas e expectativas da internacionalização.

De modo geral, se pode afirmar que as ações mais significativas orientadas para o currículo da Educação Básica, neste âmbito, estão integradas por três importantes projetos os quais, sob a força dos discursos em torno da *global citizenship education in the context of*

dimension global education (YEMINI, 2017) alcançam significativas influências. São eles, respectivamente: a criação e expansão das chamadas Escolas Internacionais; a criação e expansão do *International Baccalaureate com seu Diploma Programme* (IB-DP) e outras ações; e a propagação de agências ou organizações que oferecem suporte, assessoramento e gerenciamento às redes de escolas internacionais.

Sem a pretensão de explorar exaustivamente cada um, destacarei tão somente aspectos sobre o que propõem, de modo a indicar seus potenciais em termos de influência política nos contextos da internacionalização da educação.

ESCOLAS INTERNACIONAIS – EI

O currículo de uma Escola Internacional deve ser a destilação do melhor conteúdo e da mais efetiva prática instrucional de cada um dos sistemas nacionais de educação (TERWILLIGER, 1972). O conceito de escola internacional vem sendo discutido especialmente por pesquisadores que analisam a problemática educacional nos contextos de transnacionalização e internacionalização, e de modo particular por aqueles que focam atenção nos movimentos que envolvem os currículos da Educação Básica. Destacam-se neste âmbito, nomes como: Bunnell (2011, 2013, 2014); Brummitt (2007), Brummitt e Kelling (2013), Hayden (2011); Hayden, Levy e Thompson (2015), Hill (2015), Yemini (2015, 2017), além de vários outros. Dentre os aspectos de análise da problemática, aparece com força: a questão da legitimidade²⁶ desta tipologia escolar na relação com a

²⁶ Suchman (1995, p. 547), citado pelos autores aos quais me refiro, argumenta que a legitimidade é uma percepção ou suposição generalizada de que as ações de uma entidade são desejáveis, próprias ou apropriadas em algum sistema socialmente construído de normas, valores, crenças e definições. No caso em pauta, Suchman se refere aos sistemas de educação.

tradição dos sistemas de ensino de países que desenvolvem essa experiência curricular na formação elementar ou secundária; elementos organizacionais e curriculares que as identificam e caracterizam como Escolas Internacionais; potencial de inovação curricular que manifestam e razões de seu exponencial crescimento no mundo todo.

No denso trabalho que faz sobre internacionalização da educação e cidadania global e tomando Israel como território de análise, Yemini (2017) é enfática ao afirmar que nas escolas a dimensão internacional da educação está intimamente relacionada com habilidades e avanços demandados no século XXI e que a preparação da juventude para a cidadania ativa, móvel, dinâmica e global está sendo reivindicada como um dos principais desafios dos sistemas educacionais em muitos países. Nesse sentido, tanto as Escolas Internacionais (EI) quanto os Programas do *International Baccalaureate* (IB) vêm desempenhando papéis importantes.

As escolas que se assumem com essa tipologia (EI) desenvolvem experiências curriculares que pretendem ser consideradas referências de internacionalização dos currículos na Educação Básica. Lauder (2015) arrisca-se a usar a expressão *international schools systems* (ISS) para marcar a força dessa rede na relação com os sistemas tradicionais de ensino. São escolas que geralmente incorporam o desenvolvimento da cidadania global em suas declarações de missão, o que implica que preparam seus alunos para se tornarem membros de uma sociedade global (YEMINI, 2017). Com essa perspectiva e sem as amarras do ensino focado em conteúdos dos contextos locais, pautam seus currículos na aquisição das chamadas competências interculturais e globais. Pelo poder de sedução que exercem junto às comunidades e famílias, se espalham rapidamente pelo planeta num exponencial crescimento tanto no número de oferta de escolas quanto de estudantes.

Hayden e Tompson (2013) apontam que o crescimento que vinha sendo discreto até a primeira metade do Século XX e que sofreu

um boom a partir da segunda, deve-se especialmente pela mobilidade de profissionais que, por força da globalização, transitam mais frequentemente pelo planeta; pelo fato de o inglês tornar-se o principal idioma internacional e ainda pela busca deste tipo de escola pelas famílias de maior poder aquisitivo tendo em vista as possibilidades de acesso de seus filhos às melhores universidades - um horizonte que inclui colocá-los em vantagem num mundo competitivo. Avaliam que o crescimento das EI, associado à força da globalização, tem influenciado sobremaneira os sistemas nacionais de educação básica, especialmente os planejadores e formuladores de políticas oficiais em relação à importância da internacionalização.

Sobre características e expansão das EI, Bunnell, Fertig e James (2016) levantam uma questão que pode ser uma chave conceitual importante. Eles perguntam: *What is international about International Schools?* Amparando-se, inclusive, em trabalhos de outros pesquisadores, classificam as escolas internacionais em três categorias, as quais, segundo eles, correspondem, em significativa medida, às suas fases de expansão²⁷. As de tipo A, consideradas tradicionais, são escolas criadas ainda no Século XIX, nos anos 1860²⁸ para oferecer educação aos filhos de pais migrantes com diversos ofícios e, portanto, para atender à formação escolar em diferentes experiências e perspectivas culturais. As do tipo B foram sendo criadas posteriormente sob a ideologia do fortalecimento da paz e da

²⁷ Hayden e Tompson (2008) alertam para a dificuldade que é categorizar as EI por tipologias. Afirmam que Leash (1969), o primeiro a categorizá-las, logo reconheceu as limitações de sua classificação. Que em 1981 Sanderson defendeu a existência de 07 tipologias e Ponisch, em 1987, que eram 11 os tipos de EI.

²⁸ Hayden e Tompson (2008) destacam a dificuldade de precisar o surgimento das escolas internacionais, mas apontam as experiências da Museru English Medium Preparatory School e do International The college at spring grove como referências. Avaliam que a criação da International School of Geneva e da International Yokohama School, ambas em 1924 para atender predominantemente filhos de pais expatriados, podem ser consideradas as primeiras experiências mais próximas dos modelos como se caracterizam as IE hoje.

mentalidade internacional (*international-mindedness*)²⁹, sendo estas as primeiras a oferecer o IB (International Baccalaureate).

Finalmente, as do tipo C são as que se reconfiguraram a partir dos modelos anteriores incorporando características e abordagens distintas tais como: são predominantemente privadas e com interesses lucrativos; atendem crianças de famílias locais com aspiração à ascensão de classe social e/ou filhos de pais ricos e, na sua maioria, foram absorvidas por grandes empresas ou fundações com ou sem fins lucrativos, a exemplo do que desenvolve a *Global Education Management Systems* – GEMS, que criou uma rede e que atualmente possui escolas internacionais em 13 países conforme exhibe seu próprio site. As EI de tipo C têm sido cada vez mais suportadas por agências ou organizações não estatais, com ou sem fins lucrativos, que fazem o gerenciamento educacional das redes de escolas internacionais como é o caso da *International Schools Services* (ISS), além de tantas outras³⁰. Os referidos autores destacam que tanto o rápido crescimento quanto as mudanças sobre o que consistem as escolas internacionais tornam-se mais substantivas e significativas e, portanto, começam a afetar os sistemas nacionais de educação, especialmente no que se refere ao cumprimento (ou não) das normas oficiais dos países. Entendem que por essas e outras razões, as fronteiras que definem se uma escola é ou não internacional são ainda tênues.

Amparados em estudos de Brummitt (2009), Pearce (2013), Hayden and Thompson (2008, 2013) e outros, levantam uma série questões que mostram como este conceito ainda é frágil,

²⁹ Yemini (2017, p. 102) recorre a outros pesquisadores para afirmar que “These schools often incorporate the development of global mindedness or global citizenship into their mission statements, implying that they prepare their students to become members of a global society”.

³⁰ Existem várias outras organizações sem ou com fins lucrativos prestando serviços educacionais semelhantes, como por exemplo: The Institute of International Education (IIE), The Council on International Educational Exchange (CIEE), The AFS Intercultural Programs, The International Educator (TIE), The TES Global, The International School Consultancy e a Search Associate.

especialmente quando se trata da definição sobre o que caracteriza uma legítima escola internacional. Nesse aspecto, Bunnell, Fertig e James (2016) problematizam o fato de escolas situadas fora de países de língua inglesa requererem status de internacional somente por desenvolverem seus currículos no idioma inglês; indagam sobre como estas escolas lidam com as questões da diversidade cultural; sobre como os sistemas de ensino vêm se posicionado no que se refere à acreditação de componentes curriculares, publicação de resultados de aprendizagem e atendimento às normas.

Para os pesquisadores a ideia de legitimidade institucional que deveria caracterizar uma EI tem a ver com a congruência entre aquilo que as instituições com essa tipologia propõem e desenvolvem na formação dos estudantes e os comportamentos e valores aceitáveis pelos sistemas sociais mais amplos e, sobretudo, com o atendimento aos princípios e definições dos sistemas nacionais de educação. Certamente, escolas que têm essencialmente a lógica do lucro e da competição como perspectiva tendem a ficar de fora deste ambiente de aprovação social mais amplo, principalmente porque não conseguem adequar-se a estes elementos da tradição que marcam a existência histórica da escola como instituição pública. De todo modo, são fundamentalmente as Escolas Internacionais que materializam o conceito de internacionalização na formação de estudantes no nível da Educação Básica e que vêm atraindo parte significativa das famílias das camadas sociais mais favorecidas em vários cantos do mundo.

O INTERNATIONAL BACCALAUREATE (IB)

Diretamente associado ao projeto das Escolas Internacionais, está o que desenvolve a Fundação IB, organização sem fins lucrativos, criada em Genebra em 1968 e que inclui, dentre seus objetivos, desen-

volver pessoas de mentalidade internacional e entendimento multicultural que, reconhecendo sua humanidade comum e a guarda compartilhada do planeta, ajudem a criar um mundo melhor e mais pacífico. Com essa missão de criar um mundo melhor através da educação, atua com escolas, governos e organizações internacionais visando apoiar e desenvolver programas curriculares de educação internacional. (IB, 2018). Segundo avalia Yemini (2017), nas últimas décadas o IB tornou-se, no mundo todo, o mais importante instrumento de credenciamento das EI e o mais bem conceituado mecanismo de estreitamento do acesso de estudantes da Educação Secundária à Superior.

Conforme mostram os números da própria fundação, em 2018, o IB desenvolve seus programas para atender aproximadamente 1.400.000 estudantes em 4.775 escolas, em 153 países. Dados de 2016 indicam que 56% do total de escolas pertenciam às redes oficiais de ensino e 44% à iniciativa privada. Dentre seus principais programas estão o *Diploma Program* (IB-DP), instituído desde 1968 com a criação da organização; o *Middle Years Programme* (IB-MYP) lançado em 1994, o *Primary Years Programme* (IB-PYP) implantado em 1997, o *Learner Profile* (IB-LP) instituído em 2006 e o *Career-related Programme* (IB-CP) introduzido a partir de 2012 (IB, 2018)³¹.

Dentre os objetivos dos programas desenvolvidos no âmbito do IB e destacados no seu *Program IB-Learner Profile*, está o de “*develop internationally minded people who, recognizing their common humanity and shared guardianship of the planet, help to create a better and more peaceful world*” (IB, 2018). Seus formuladores afirmam que o IB Learner

³¹ Tendo em vista as limitações do texto não detalharei o objetivo e a caracterização de cada programa que integra o IB. Para isso, sugiro a leitura das obras: *The SAGE Handbook of Research in International Education*, organizada por Mary Hayden, Jack Levy and Jeff Thompson (2015) e *Internationalization and Global Citizenship: Policy and Practice in Education*, de Miri Yemini (2017).

Profile expressa os dez atributos³² avaliados pelas Escolas do Mundo do IB e acrescentam que apostam nestes atributos com a crença que eles podem ajudar indivíduos e grupos a se tornarem membros responsáveis de comunidades locais, nacionais e globais.

Para Hill (2015) o *International Baccalaureate* (IB) foi, no século XX, o projeto catalisador da filosofia do *international-mindedness*³³ expressão utilizada pela primeira vez em 1951 durante uma conferência realizada em Paris e convocada pela UNESCO para discutir educação internacional e que atualmente é aceita para caracterizar os princípios que sustentam Escolas Internacionais (privadas ou estatais) que oferecem educação internacional.

Hill (2015) destaca que o IB, por intermédio da caracterização do programa *IB-Learner Profile*, reafirma seu ideário de formação escolar em três pilares: i) por princípios humanistas que marcaram a tradição das antigas civilizações, particularmente a oriental e a grega, ii) por insights pedagógicos de pensadores da modernidade como os de Montaigne, Comenius, Pestalozzi, Rousseau e outros e, iii) por conhecimentos, culturas e tecnologias do contemporâneo. Sobre essa base combinam hoje: compreensão intercultural, aprendizagem de línguas, direitos humanos, educação pela paz, cooperação internacional, consciência de questões globais e desenvolvimento sustentável.

³² Os dez atributos listados por Cushner (2015, p. 200) são respectivamente: estudantes com mentalidade internacional, conhecedores das questões locais e globais, empáticos, de pensamento crítico, comunicadores, assumem riscos, cuidam-se, possuem espírito aberto, são equilibrados, capazes de tomar decisões e responsáveis em relação ao trabalho e a vida. (Tradução livre do autor).

³³ Para Hill (2015), dentre os princípios e valores que em séculos passados inspiraram a filosofia dos movimentos pela IM (*International-mindedness*) como herança das civilizações Grecooriental anciãs e que agora estão sendo absorvidos pelo IB quanto ao perfil dos alunos estão: a consciência dos direitos humanos combinada com o senso de responsabilidade social, a busca da equidade social e a participação democrática na tomada de decisão, a compreensão e apreciação das diferenças culturais, o pluralismo, o espírito de cuidado, de cooperação e de solidariedade entre povos e nações, o espírito empreendedor, a criatividade, a sensibilidade quanto à igualdade de gênero; a abertura de mentalidade para mudanças; o envolvimento com as questões da proteção do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável.

Para Yemini (2017), o IB, assim como outras iniciativas de propósito semelhante, está situado em meio a um dilema que enfrentam os sistemas nacionais de educação, qual seja, conciliar as demandas educacionais de um currículo nacional e local, com os requerimentos transnacionais de uma educação que pretende ser internacionalizada. Não obstante, a autora destaca que os sistemas educacionais nacionais têm respondido a isso, promovendo cada vez mais agendas de internacionalização orientadas para superar a limitação. Com essa perspectiva, amplia-se o quadro de conceitos envolvendo educação para a cidadania global, o apoio à professores através de iniciativas orientadas para um currículo internacional, além de outras atividades neste mesmo horizonte. São movimentos que induzem debates cujas pautas colocam na mesa outros dilemas sobre o que a educação internacional realmente significa.

O IB é, notadamente, um projeto que pretende representar o que há de mais internacional na formação de estudantes neste nível de ensino. Sobre este aspecto, Roberts (2015) destaca que os projetos que mobilizam a educação internacional, especialmente o IB, realizam permanente monitoramento dos sistemas de educação para identificar, dentre outros elementos, quais mudanças e atualizações curriculares e quais conteúdos e abordagens acompanham os processos de ajustes ou reformas em perspectivas globais. É também sobre esta dinâmica que organizações como o IB propõem revisões curriculares e tematizam suas conferências programáticas.

Outro ponto interessante refere-se às convergências entre o que propõe o IB em seus programas e as formulações de organismos transnacionais como a OCDE e a UNESCO. Sobre este aspecto, Roberts (2015) afirma que IB mantém-se permanentemente atento aos relatórios dessas organizações ao tempo em que seus programas e conferências reciprocamente alimentam discussões e proposição de revisões por parte destes mesmos organismos. Além disso, afirma que

o IB é frequentemente abordado por organizações não governamentais visando permissão de uso de seus materiais e recursos. Destaca ainda que os quatro programas do IB têm sido de algum modo, referência para promover o que chama de um *continuous* da educação internacional e que o acentuado crescimento das escolas IB somado à capacidade de atração dos programas, refletem o grau de influência que o IB vem produzindo sobre os currículos do ensino básico nos sistemas oficiais.

Yemini (2017) assim como Roberts, acentua a força do IB frente aos sistemas de educação e descreve o currículo de seus programas como sendo um processo relativamente simples³⁴. Destaca ainda que o IB-DP possui dois proeminentes motivos para tornar-se importante no contexto da educação internacional neste nível de ensino e que ambos convergem com a missão da organização: primeiro porque é reconhecido pelas instituições de educação superior e segundo porque pauta-se por uma visão idealista de formação escolar cultivando os fundamentos tradicionais das humanidades e das ciências exatas como suas pedras angulares. Ou seja, o IB-DP alinha-se às questões de grande importância que vem sendo atribuídas pelas redes de governança transnacionais no contexto do que tem sido chamado de educação global. A influência do IB-DP é tão substantiva que a Austrália chegou a apresentá-lo como alternativa para o programa

³⁴ Para Yemini (2015, p. 127), o currículo é composto por seis grupos de componentes: uma primeira língua, incluindo literatura internacional, uma segunda língua, um módulo denominado "Indivíduos e Sociedades", ciências experimentais, matemática ou informática e artes. Outras três matérias obrigatórias constituem elementos centrais do currículo: um curso de Teoria do Conhecimento que visa estimular o pensamento crítico com ênfase em várias abordagens e métodos filosóficos; um ensaio extensivo de 4000 palavras entendido como atividade de pesquisa e desenvolvimento de redação visando preparar estudantes para o nível universitário; e o requisito de Ação de Criatividade e Serviço (CAS) que incentiva os alunos a participarem de atividades esportivas, serviço comunitário e atividades não tradicionais ou culturalmente comuns. Os alunos escolhem um componente curricular de cada grupo sendo três no nível superior e três no nível padrão. Os alunos podem fazer exames em um dos três idiomas: inglês, francês ou espanhol. A avaliação envolve algumas tarefas avaliadas internamente e culmina nos exames externos estabelecidos pelo IB. (Tradução livre do autor)

nacional de educação e Israel discute a possibilidade de implantá-lo no seu sistema oficial de ensino. (DOHERTY, 2009 e YEMINI, 2015).

AGÊNCIAS E REDES DE GERENCIAMENTO DAS ESCOLAS INTERNACIONAIS E SEUS CREDENCIAMENTOS

Como já destaquei, as Escolas Internacionais do tipo C foram muito rapidamente absorvidas por grandes organizações de interesse privado (com ou sem fins lucrativos) e por universidades que já desenvolviam projetos de educação internacional nos moldes tradicionais (tipos A e B) e que também foram agregando outras ações e, portanto, mudando suas características tanto no assessoramento quanto na oferta escolar.

Tanto a criação e o exponencial crescimento das EI quanto das networks para seu gerenciamento, precisam ser vistos como parte de um projeto maior - o transnacionalismo globalizante que, dentre outras coisas, demanda a formação de trabalhadores globais, hegemoniza discursos da cidadania global, estimula o fortalecimento de corporações multinacionais e de organizações não governamentais e coloca em marcha os movimentos pela internacionalização da educação nos níveis superior e básico (LAUDER, 2015). Portanto, a expansão vertiginosa, pelos quatro cantos do planeta, dessas agências e redes de atendimento educacional e escolar, sustentadas que são pelo pilar da internacionalização, evidenciam a força desses movimentos no contemporâneo. A título de exemplificação mostro, no quadro a seguir, alguns desses fluxos, especialmente no que se refere as tendências, expectativas, requerimentos e demandas que são mobilizadas nesses contextos.

Quadro 3: Contextos nos quais se inscrevem os movimentos pela internacionalização do currículo da Educação Básica.

Escalas/Âmbitos	Movimentos
Tendências mundiais em âmbito macrossocial.	Globalização; transnacionalização; cosmopolitismo liberal; mercados internacionais; mobilidades de fluxo intenso.
Tendências e perspectivas mundiais no âmbito da educação.	Educação global; redes de governança transnacional (organismos multilaterais); internacionalização.
Demandas e expectativas educacionais em contextos de internacionalização.	Cidadania global; international-mindedness; currículos internacionalizados; standardização de resultados; isomorfismo curricular; performatividade.
Demandas e expectativas em contexto de internacionalização do currículo.	Competências globais e interculturais; competição por credenciais de qualidade institucional; currículo internacionalizado; elevação de rankings internacionais; passaporte para ingresso nas melhores universidades ou empregabilidade.

Fonte: elaboração do autor com base nos autores citados no texto.

As agências ou redes de gerenciamento, em razão do conjunto de ações que realizam, podem ser classificadas em dois tipos: aquelas que possuem suas próprias escolas e, portanto, projetam e desenvolvem formação escolar em suas unidades, a exemplo do que fazem a *Cambridge International School* que desde 2015 integrou-se à *International Schools Partnership*; a *Stanford International School*, a *Viena Internacional School*; a *Eastern Mediterranean International School* (EMIS), além de várias outras. E aquelas que, não possuindo escolas próprias, oferecem serviços de suporte e apoio por intermédio do gerenciamento de diferentes serviços educacionais, participando efetivamente da formulação curricular das escolas conveniadas, como é o caso da *Nobel Education Network*, do *Council of International Schools* (CIS), da *Nordic Network Internacional Schools*, da *New England Association of Schools and Colleges* (NEASC), da *Network of International Christian Schools*, da *Nord Anglia Education*, da *National Association of British Schools in Spain* (NABSS), da *Association of*

German International Schools (AGIS), da *The National Association of Independent Schools* (NAIS), dentre outras.

Hayden e Tompson (2015) lembram que apesar de as escolas possuírem autonomia para projetar e desenvolver seus próprios currículos, a maioria delas opta por oferecer currículos já desenvolvidos por agências externas. Em geral, as agências ou organizações criadas com esta finalidade desenvolvem um portfólio de trabalho que inclui, dentre outras ações, acreditação de escolas como EI, avaliação por meio de exames atendendo padrões internacionais, monitoramento de processos e resultados, aconselhamento no âmbito da gestão e das decisões curriculares, seleção de professores, realização de eventos, qualificação de *staffs*, desenvolvimento de planejamentos estratégicos e de programas acadêmicos, estabelecimento de interfaces entre escolas da mesma rede e das escolas com outros espaços internacionais, estabelecimento de *standards*, etc. Todas com a promessa de alcance de alta qualidade educacional e curricular. O *Council of International Schools* (CIS), por exemplo, conforme anunciado em seu *website*, assume o compromisso de uma educação internacional de alta qualidade e para tanto, desenvolve gerenciamento para 733 escolas e 80 *colleges* e universidades em 116 países (CIS, 2018).

No escopo de trabalho das redes de apoio e gerenciamento das escolas que pretendem ou consideram ser internacional, destaca-se o aspecto da acreditação internacional (AI), processo que tem sido altamente valorizado por escolas e redes quando apresentam sua distinção em relação às demais instituições educativas dos sistemas oficiais de ensino. O certificado de acreditação juntamente e o diploma IB³⁵, são os instrumentos que objetivamente definem a linha de fronteira entre ser ou não ser uma escola reconhecidamente inter-

³⁵ Fertig (2007) lembra que o IB não é o único a oferecer programa de certificação internacional às escolas. A International General Certificate of Secondary Education (IGCSE), no âmbito da Cambridge International Examinations e a New England Association of Schools and Colleges também realizam trabalho semelhante, assim como várias outras.

nacional. Fertig (2007) analisa a vertiginosa expansão dos processos de acreditação de EI e ressalta que mesmo sendo opção das escolas, o certificado é visto como expressão de distinção e de alta qualidade.

Outro aspecto importante apontado por Fertig (2007) refere-se à influência dos processos de acreditação das EI sobre os sistemas nacionais de ensino. Afirmo que os modelos de acreditação que, em geral, misturam auto avaliação ou avaliação interna com exames externos espelham o que adotam os setores públicos, ainda que estes tenham autonomia para escolher o caminho de acreditação no rol das organizações que oferecem este serviço. Esse alinhamento, do ponto de vista dos *standards* com os processos de avaliação em larga escala que desenvolvem os sistemas públicos de educação revela que ambos os setores se orientam pela mesma lógica quando o tema é aferição de resultados educacionais e escolares.

Autores que analisam o crescimento e as influências das Escolas Internacionais, bem como das diferentes estratégias criadas por organizações não estatais para fortalecer esse sistema paralelo de educação via fornecimento de credenciais (certificação ou acreditação), mostram-se consensuais quanto ao expressivo potencial de influência que esse sistema exerce sobre a formulação e desenvolvimento de políticas educacionais e curriculares nos sistemas oficiais dos Estados-nação. Entendem que isso ocorre porque esse 'sistema paralelo' parece responder mais eficientemente às demandas dos requerimentos internacionais postos notadamente pelas redes políticas transnacionais. São requerimentos que, dentre outros aspectos, apelam para o estabelecimento de padrões educacionais de níveis cada vez mais elevados nos *rankings* das performances em termos de resultados de aprendizagem dos estudantes. Demanda que, não por acaso, é ponto de referência e ideário das Escolas Internacionais e das redes de gerenciamento que lhes dão sustentação.

Paralelamente às iniciativas mais largamente conhecidas como as que deram origem e continuam induzindo a expansão dos projetos de internacionalização dos currículos na Educação Básica e que, por isso, pretendem representar o que há de mais original, avançado e inovador no campo da proposição, desenvolvimento e avaliação curricular na formação escolar de crianças e jovens em perspectiva de internacionalização, outras de menor impacto também aparecem na literatura, dentre as quais movimentos e programas como o *World Class School* (REYNOLDS et al, 2004), o *School Improvement* (HOPKINS, 2004) e o *Charters Schools* (ADRIÃO, 2014). São proposições que assumindo referenciais de um discurso educacional global (BEECK, 2012), colocam em convergência interesses de expressivos grupos e organizações que se movem em escala mundial, seja no âmbito da iniciativa privada ou do Estado³⁶.

REFLEXOS DOS MOVIMENTOS PELA ICEB NOS CONTEXTOS DA POLÍTICA CURRICULAR BRASILEIRA

Em outros textos dessa mesma pesquisa tenho mostrado que dados empíricos extraídos de conteúdos de programas educacionais e de textos da política curricular formulados para a Educação Básica brasileira, revelam fortes evidências de um progresso alinhamento pedagógico, ideológico e político do sistema educacional do país aos requerimentos, demandas e expectativas da internacionalização e que, portanto, o Brasil acompanha uma tendência educacional que tem sido seguida em escala global notadamente influenciada pelos discursos das redes de governança transnacional as quais, assumido a condição de grupo educacional dirigente, se autoriza a estabelecer

³⁶ Tendo em vista as limitações do texto não explicito os objetivos de cada programa, todavia, as obras cujos autores são citados aparecem como referenciais importantes para aprofundamento.

critérios de avaliação em larga escala, definir padrões de qualidade de aprendizagem, propor mecanismos de regulação e monitoramento de processos escolares e inclusive prescrever currículos para os sistemas de ensino de países em todos os cantos do planeta.

Com base na presente investigação e apoiado na literatura que discute a problemática, tenho afirmado que as racionalidades epistêmicas e políticas de cunho (neo)liberal que sustentam os movimentos de internacionalização da Educação Superior são as mesmas que vêm orientando estados nacionais a alinharem seus sistemas de ensino preparando-os para responderem a essa demanda hegemonicamente anunciada ao mundo como fundamental e absolutamente necessária. Mecanismos de acreditação de escolas como internacionais, adoção de programas como o IB por sistemas oficiais de ensino e realização de testes que servem como passaporte para acesso de estudantes às universidades como faz a *Cambridge International Examinations*, são exemplos de projetos que marcam bem o alinhado compasso da Educação Básica e Superior em direção à internacionalização.

No caso do Brasil, que desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) já vinha apresentando sinais de abertura para um modelo de educação ajustado ao conjunto de orientações externas, com o governo Temer, as ações passam a ser ainda mais declaradamente alinhadas às recomendações internacionais, sobretudo aquelas originadas dos organismos multilaterais cujo interesse maior é o econômico. Exemplos que indicam esta orientação são as recentes medidas oficiais que impuseram a alteração no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para possibilitar a chamada reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e a aprovação do texto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017).

Ambas tiveram participação de organizações de interesse privado e de consultores internacionais na formulação dos textos, trazem

conteúdos sustentados por uma concepção educacional de matriz notadamente liberal, assumem o currículo por competências instrumentais como base para a formação escolar, mostram-se receptivas às formas de regulação e avaliação externa, enfim, sinalizam convergência com requerimentos do macroprojeto de internacionalização da educação.

Outro aspecto que vem chamando a atenção neste âmbito é o crescimento no número de escolas brasileiras que oferecem Educação Básica com currículos diretamente associados aos movimentos pela internacionalização. Incluem-se neste espaço, as Escolas Internacionais e conseqüentemente as escolas que oferecem o *International Baccalaureate*; as escolas que apesar de não ofertarem o IB se vinculam às diferentes agências ou redes de gerenciamento curricular em escala internacional; as chamadas escolas bilíngues que oferecem currículos em dois ou mais idiomas e as escolas privadas que oferecem formação com currículos focados nas chamadas competências interculturais e globais com forte acento no idioma inglês. No *website* do IB/Brasil, por exemplo, encontra-se que o Programa IB atualmente atende 32 escolas, das quais 15 com o *Primary Years Programme*, 05 com o *Middle Years Programme* e 23 com o *Diploma Programme*. (IB/BRASIL, 2018) A *Cambridge Assessment International Education*, por sua vez, possui 17 escolas vinculadas nas diferentes regiões do país, além de outras redes que também possuem unidades no Brasil. (CAIE, 2018). Já, as escolas bilíngues são 93, conforme contabilizado por Moura (2017) em seu *blog*.

PALAVRAS FINAIS

Em amplo sentido, os resultados dessa investigação, assim como outros trabalhos de pesquisa que tratam sobre internacionalização da Educação Superior e sobre influências dos organismos multila-

terais e grupos privados na formulação da política curricular brasileira, nos autorizam afirmar que desde o início dos anos 1990 várias chaves vêm abrindo portas nos sistemas de ensino do país para o ingresso de interesses internacionais e mais recentemente para os interesses dos grupos transnacionais que colocam a internacionalização da educação e do currículo como marca central de seu projeto político.

Ainda que não se verifique relação mais objetiva entre as ações do sistema oficial de ensino no Brasil e o que propõem as Escolas Internacionais suas redes de apoio e demais projetos nessa perspectiva, observa-se haver evidências de aproximação e alinhamento progressivos, seja por meio da adesão dos mecanismos de avaliação em larga escala, pela busca e/ou acatamento de orientações e recomendações internacionais, por inclusão de abordagens conceituais de conotação liberal nos textos da política curricular, pela implantação de projetos pontuais visando internacionalização a exemplo do que vem fazendo a CAPES/Educação Básica³⁷, ou ainda por medidas oficiais como as que destacamos anteriormente. Em síntese, avalio que o Brasil figura entre os países que possuem participação passiva no projeto de internacionalização e, portanto, conforma-se tão somente com a possibilidade de contribuir sem nada exigir em termos de contrapartida para a sociedade brasileira.

Não obstante a necessidade contemporânea de sintonizar-se com os movimentos socioculturais e educacionais que ocorrem em escala mundial e regional, o país, por via de seu sistema de ensino, precisa prioritariamente responder às históricas demandas da sociedade, cujas expectativas têm sido manifestadas em diferentes espa-

³⁷ Refiro-me particularmente aos projetos que fiz referência em outro texto dessa mesma pesquisa, quais sejam: o PLI – Programa de Licenciaturas Internacionais que envolveram a participação de Portugal com dez universidades e França com duas, entre 2009 e 2015, o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI) em parceria com os EUA; de Física (PDPFis) com a Suíça; o de Alemão (PDPA) com Alemanha e Áustria; o de Matemática (PDPM) com a França; e o de Francês (PDPF) em parceria com a França. Além destes, o programa Professor Assistente de Língua Portuguesa nos EUA (FLTA), o Programa de Ensino de Inglês como uma Língua Estrangeira (IOE) em parceria com a Inglaterra e o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores em Portugal (PDPP).

ços e esferas públicas, inclusive no vigente Plano Nacional de Educação. São demandas que, alinhadas ao espírito constitucional, exigem a consolidação de um sistema educacional inclusivo, democrático, justo e, portanto, promotor de ampla cidadania a todos/as os brasileiros/as. É preciso, mais que nunca, girar as chaves para colocar em movimento um projeto de educação verdadeiramente nacional.

5



COSMOPOLITISMO
COMO FUNDAMENTO E UTOPIA
NOS MOVIMENTOS PELA
INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

O propósito, no texto que compõe o Capítulo³⁸, é discutir a problemática da internacionalização do currículo com atenção especial à ideia de cosmopolitismo, um conceito que vem, com frequência, compondo o conjunto de argumentos de pesquisadores na explicitação das dinâmicas que constituem esse movimento global envolvendo a educação (ROBERTSON; VERGER, 2012). Um conceito que tem se revelado potente por se apresentar como um dos ideários nos movimentos que se mobilizam em favor da internacionalização e nas expectativas educativas de futuro para os sistemas de ensino conforme aponta Morgado (2016).

A proposta do trabalho é, pois, verificar como autores que discutem a problemática da internacionalização do currículo, situam e compreendem o cosmopolitismo nesse projeto educativo-político, especialmente os enfoques que vêm marcando a apropriação do conceito e, nesse âmbito, destacar as diferentes abordagens epistêmicas e políticas que sustentam a formulação de conceitos para cosmopolitismo, evidenciando, de algum modo, como essas concepções se movem nos contextos do pensamento pedagógico e curricular contemporâneos.

Com esse propósito, o texto foi estruturado em três seções. Na primeira, têm-se currículo como categoria central no contexto da problemática, portanto, como território que conecta internacionalização com cosmopolitismo. Argumenta-se constituir o currículo um conceito/prática diretamente associado às trajetórias da formação humana, aspecto que envolve a formulação dos grandes projetos societários, entre os quais, os ideários de constituição de sujeitos e/ ou de um mundo cosmopolita. Na segunda, explora-se, ainda que sumariamente, conceitos de cosmopolitismo notadamente presentes na literatura que discute o tema por entender-se que eles servem de referência para o debate que envolve o conceito na problemática da internacionalização

³⁸ Texto publicado na Revista Educação em Questão, Natal, v. 56, n. 49, p. 85-110, jul./set. 2018.

dos currículos. Na última, apresentam-se os principais enfoques ou abordagens atribuídas, ao conceito de cosmopolitismo no âmbito dessa mesma problemática.

Trata-se, portanto, de um estudo de natureza teórica que recorre a de outras categorias conceituais para explorar um objeto específico de conhecimento – no caso, aqui, o conceito de cosmopolitismo, associado aos movimentos pela internacionalização do currículo.

É importante alertar os leitores que, considerando os limites da pesquisa e os objetivos do texto, abordar-se-á o conceito de cosmopolitismo com densidade suficiente apenas para explicitar, com algum detalhamento, as diferenças conceituais e seus respectivos enfoques, sem retomar, todavia, a ampla gama de elementos teóricos que o conformam e que vêm, desde há muito tempo, marcando a produção teórica, especialmente nos campos da filosofia, da sociologia e da ciência política.

Analisa-se o referido quadro teórico com o pressuposto de que o ideário da formação humana cosmopolita revela-se contemplado em distintos projetos político-educativos, sendo, obviamente, concebido e orientado por diferentes filiações ou perspectivas epistemológicas e que, portanto, trata-se de um conceito marcado na teoria social (BOSCO, 2016) por distintas vertentes de significação, com recortes de análise que privilegiam aspectos, tais como: o econômico, o político, o tecnológico, o (inter)cultural, o de classe, o ambiental, o normativo-jurídico, além de outros. Nesse sentido, já não é interessante falar de ‘um ideário cosmopolita’, mas de ‘ideários’, conforme indicam as compreensões e os projetos que, nesse âmbito, se colocam.

Outro pressuposto é que, independentemente da concepção e dos enfoques que sustentam a construção dos conceitos de cosmopolitismo, a educação e os percursos curriculares se colocam como lugares centrais, especialmente por representar, pela via da

escolarização, a institucionalidade da formação humana, atuando, assim, como estratégia fundamental no conjunto das formulações em projetos de natureza societária. Entende-se que a participação do pensamento educacional e curricular é inextricavelmente importante seja aderindo, (re)formulando, criticando ou mesmo resistindo a esses e outros ideários da formação humana tanto no plano individual quanto no coletivo. Assim, para qualquer horizonte que aponte um determinado projeto social, necessariamente é na educação, pelo território curricular nas trajetórias de formação, onde se colocam as principais energias, estratégias e expectativas.

O CURRÍCULO COMO LÓCUS CENTRAL EM CONTEXTOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO COSMOPOLITA

Para Popkewitz (2011), embora a palavra cosmopolitismo, em si, seja raramente usada nas reformas educacionais atuais, seus pressupostos fundacionais estão enraizados na pedagogia escolar, no currículo e na formação de professores. O autor ilustra a afirmação destacando, entre outros aspectos, que a escola pública secundária americana moderna, em sua formação, no início do século XX, era chamada de escola secundária cosmopolita; que as teses cosmopolitas circulam como pressupostos de base nas reformas europeias sobre a educação intercultural e o aprendente por toda a vida e que as reformas escolares e a formação de professores nos Estados Unidos ainda incorporam mutações das noções iluministas de razão e racionalidade.

No âmbito do que constitui a chamada tradição ocidental moderna, o curriculum, em sentido amplo, é trajetória que dá sentido, forma e conteúdo à formação humana. Compondo o fenômeno da escolarização, constitui atividade educativa estruturante da prática

social, tanto em termos da vida individual quanto coletiva. Joga um papel fundamental na formulação de projetos societários em, pelo menos, dois âmbitos: como expectativa de aperfeiçoamento da condição humana e no plano da singularidade dos sujeitos e de aperfeiçoamento das condições de vida coletiva em sociedade. Apresenta-se, pois, como alternativa institucional para um projeto civilizatório ou mesmo uma possibilidade no horizonte de constituição de uma Cosmópolis (ZANELLA, 2009). Na Europa de hoje, educação e currículo cosmopolitas formam parte da agenda em diversos projetos, especialmente os de origem transnacional.

Nesse sentido, o currículo pode ser entendido como conceito e como prática associada, ou fazendo parte, do que historicamente vem marcando as metanarrativas que defendem a possibilidade do aperfeiçoamento tanto da vida singular das pessoas quanto da construção de uma sociedade idealmente melhor. Associação que pode ser feita, inclusive, com as várias utopias construídas ao longo da história. O currículo é, pois, considerado atividade de alcance teleológico e traduz-se, nessa perspectiva, como opção educativa de um determinado projeto seja ele individual ou coletivo. O cosmopolitismo pode ser colocado nesse horizonte, ou seja, de um vir a ser singular e social como entende Popkewitz (2011).

Vale lembrar que outras utopias serviram-se da ciência, da educação e do currículo para formular seus modelos ideais de sociedade. Em certo sentido, todas apostavam no valor do conhecimento, matéria-prima do currículo. O comunismo de Marx (1818-1883), por exemplo, apostou numa formação humana omnilateral que associa escola conhecimento e trabalho; os libertários, por sua vez, investiram na ideia de uma formação integral e, portanto, livre das imposições do Estado. Em *A utopia*, Thomas Morus (1478-1535) idealizou uma educação política que permitisse às pessoas a liberdade de pensamento. Em Campanella (1568-1639), na *Cidade do Sol*, há

inclusive um currículo que dá destaque a língua e o alfabeto, exercícios físicos, diferentes ofícios, matemática, ciências naturais, agricultura e pecuária. Por meio desse currículo, a educação abriria o conhecimento para todos os membros da sociedade, conhecimento esse a ser dirigido para fins sociais que incorporassem as esperanças cosmopolitas de agenciamento, liberdade e progresso (GANHO, 2010).

É, pois, consensual, no campo dos estudos curriculares, o entendimento de que o currículo escolar ocupa território central na atividade educativo-política de formação humana. E que, por se evidenciar potente, em suas múltiplas dimensões, vem sendo cada vez mais transformado em estratégia pelas redes de governança transnacional visando colocá-lo na convergência com as racionalidades da chamada internacionalização da educação – projetos de uma agenda estruturada (DALE, 2004) que se movem em escala global e que colocam o cosmopolitismo como um de seus principais ideários.

A referência feita, em textos anteriores, sobre essa mesma problemática, estudos que analisam o fenômeno da internacionalização da educação apontam ser consensual o entendimento de que o currículo constitui espaço de interesse estratégico no conjunto das iniciativas adotadas por instituições educacionais visando a uma adaptação aos requerimentos e às demandas desse movimento. Não é por acaso que pesquisadores reconhecidos, como Leask (2009; 2015) e Knight (2004; 2008), preferem analisar a internacionalização 'a partir' ou 'nos espaços' do currículo. A expressão IoC (*Internationalisation of the Curriculum*), amplamente utilizada em trabalhos que discutem essa temática, sinaliza a relevância desse recorte no conjunto da produção teórica sobre internacionalização da educação. É possível dizer que não há como operar qualquer estratégia de internacionalização no campo educacional sem que haja mobilização de ações no território curricular.

ALGUNS CONCEITOS DE COSMOPOLITISMO QUE FUNDAMENTAM O DEBATE SOBRE A PROBLEMÁTICA DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DO CURRÍCULO

De fato, o cosmopolitismo tem sido pensado, definido e proposto desde a antiguidade com distintos sentidos e significados. Assim como outros conceitos estruturantes do pensamento filosófico e sociológico, tais como utopia, democracia, razão, liberdade e poder, a ideia de cosmopolitismo nunca saiu de cena. Desde os estóicos, passando por Kant e mais recentemente em Habermas e Beck (apenas para citar alguns), esse ideário foi deixando de constituir apenas um propósito ou uma utopia para se tornar também um conceito (BOSCO, 2016).

Ao liderar um projeto que incluía pensar a possibilidade de inscrição do universal em política, pelas finalidades das leis morais, jurídicas e da ética, Kant elabora uma teoria para o cosmopolitismo (BRANCO, 2017), referência que se mantém viva até hoje. Cosmopolitismo que, para Kant, em síntese, constitui a própria possibilidade de pensar o universalismo moral na política a partir da história. Branco (2017) sintetiza o conceito de cosmopolitismo do filósofo iluminista na seguinte formulação:

Sendo também parte de sua teoria moral (prática), Kant entende o cosmopolitismo, a partir de uma compreensão teleológica da história universal, como uma tendência à moralização da sociedade. Kant desenvolve em sua reflexão sobre o cosmopolitismo perspectivas institucionais, jurídicas e políticas que possam assegurar esse processo histórico de moralidade social. O que o cosmopolitismo visa é, enfim, a possibilidade de uma justiça global, lidando diretamente com indivíduos, de modo independente de seu pertencimento a um Estado particular. Essa justiça se instituiria na possibilidade de criar mediações jurídicas (uma constituição mundial) para

a relação entre Estados, do mesmo modo como o Contrato Social criou mediações legais entre os indivíduos no interior de cada Estado. (...) A ideia de uma constituição nacional deve se completar por uma Federação mundial (Völkerbund) regida por uma constituição cosmopolita. O que significa dizer que, do ponto de vista da história, o projeto da constituição de Estados não se esgota em si mesmo, mas caminha para seu desdobramento internacional, no cosmopolitismo. É precisamente neste ponto que cosmopolitismo e história se conectam (BRANCO, 2017, p. 188-189).

Nas teses da teleologia de Kant com vistas à construção de uma sociedade cosmopolita, encontram-se proposições objetivas como a ampliação do direito cosmopolita, o estabelecimento de um tratado para a paz perpétua, a criação de uma federação dos povos no modelo do republicanismo e, inclusive, a instituição de uma lei mundial cosmopolita. Todas as proposições foram pensadas por Kant num ideal de construção da paz cosmopolita e as principais escritas por ele no seu célebre opúsculo *Rumo a Paz Perpétua*. Ramírez (2013, p. 258) avalia que “[...] *si algunos consideran el kantiano el prototipo de cosmopolitismo imperialista*³⁹, *creo que, no tanto su obra internacionalista, como su universalismo ético constituye más bien el nervio teórico del cosmopolitismo racionalista de hoy*”.

A concepção de Habermas sobre cosmopolitismo, associada, de algum modo, ao pensamento de Kant, também é apresentada por Branco (2017). O autor faz isso, exatamente para marcar as aproximações e diferenças entre esses dois filósofos cuja produção teórica ocorre em tempos e contextos distintos. Entre as várias relações em termos de continuidade e ruptura, destaca, por exemplo, que Habermas não nega a necessidade salutar de limitar a soberania de Estado em um panorama pós-nacional, mas, segundo ele, é preciso reconhecer que a forma do Estado nação obteve bastante sucesso em criar uma solidariedade coesa entre pessoas estranhas que se

³⁹ Ramírez se refere à Mendieta (2009).

entendem como membros de uma comunidade estatal, com base em uma integração social abstrata que toma a forma de uma comunidade nacional. Nesse sentido, alega que Kant ignorou a força explosiva no nacionalismo, modelo que, especialmente no século XX, promoveu sentimentos de pertencimento, de consciência nacional, de unidade cultural e de política partilhada.

Distintamente de Kant, Habermas aposta na aprendizagem e formação de instâncias pós-nacionais que se equiparam, em termos de valor, aos Estados nacionais. Não se trata de alteração de poder do nacional ao transnacional, mas de mediações. É o que já ocorre hoje, a exemplo da União Europeia e de outros acordos transnacionais que se colocam como verdadeiras constituições. Sobre o exemplo da União Europeia, Habermas (2001, p. 125) assinala que “[...] a condição de cidadão europeu se faz palpável mediante práticas de entrada e saída de países estrangeiros europeus ou não europeus”. Para Habermas, a unidade da ordem jurídica global, passa, necessariamente por mediações ou negociação política na relação dos Estados nacionais com a comunidade internacional. Organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a Organização das Nações Unidas – ONU, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e a Organização Mundial do Comércio – OMC constituem espaços institucionais, factíveis para efetivar essa relação.

Outra distinção, entre o pensamento dos dois filósofos, é que Kant punha sua energia e apostava na construção de uma constituição internacional cosmopolita com base jurídico-normativa, enquanto Habermas põe suas fichas no ideário de formação de uma democracia cosmopolita, capaz de garantir uma aplicação imparcial dos direitos humanos (DURÃO, 2016). Assim, ainda que Habermas conserve, na base de sua teoria do cosmopolitismo, a ideia de paz universal, constrói seus argumentos em defesa de uma democracia cosmopolita cuja factibili-

dade esteja representada no aperfeiçoamento das instituições transnacionais como é o caso da ONU e do Tribunal de Haia, na formação de uma cidadania e esfera pública mundial e, ainda, numa política mundial de proteção aos Direitos Humanos – tudo isso aos modos de um Estado democrático de direito juridicamente organizado (DURÃO, 2016).

Ulrich Beck é outra figura central no atual debate sobre o conceito de cosmopolitismo. Dedicado à compreensão da realidade social em tempos de risco e incertezas, ou, às novas configurações da sociedade contemporânea, trabalha na reconceitualização de categorias sociais importantes como globalismo, transnacionalização e cosmopolitismo. Critica os conceitos de cosmopolitismo dos estóicos e de Kant, especialmente a ideia construída por eles de uma sociedade cosmopolita como fraternidade planejada e, portanto, positiva. Defende a ideia de um cosmopolitismo real e banal no qual as interdependências do mundo se incorporam ao cotidiano da vida. Em entrevista concedida à Alfieri em 2006, Beck sintetiza seu conceito de cosmopolitismo:

He escrito en mi libro⁴⁰ que la mirada cosmopolita no es «el amanecer de la confraternización general de los pueblos, ni los albores de la república universal, ni una mirada mundial que flotara libremente, ni el amor al otro por decreto». El cosmopolitismo que propugno es profundamente realista, autocrítico, incluso escéptico. No aboga por un nuevo universalismo, como lo hacía el esperanto en su momento. Por ejemplo, y para no salir del ámbito lingüístico, tampoco pretendo que en Europa todo el mundo hable una sola lengua, el inglés. Por el contrario, abogo por el multilingüismo, por la confluencia y simultaneidad de múltiples culturas. Se trata de reconocer la diversidad con todas sus perspectivas, y también los retos y los conflictos que pueda suscitar. Este cosmopolitismo no tiene nada de ingenuo. [...] El cosmopolitismo, a diferencia del internacionalismo, no surge de una teoría política ni de una filosofía sino de los hechos, de la propia experiencia de la gente (ALFIERI, 2006, p.114).

⁴⁰ Beck se refere ao Livro: La mirada cosmopolita o la guerra es la paz, 2005, Editorial Paidós.

Ainda que Beck situe seu conceito de cosmopolitismo bem distante das formulações de Kant, em, pelo menos, um aspecto nota-se haver aproximação – quando alimenta um ideário que inclui formulação jurídico-normativa em escala mundial para garantia de direitos humanos. Sobre esse aspecto, na mesma entrevista, assume que

[...] ese sistema que estamos buscando debe basarse en el imperio del derecho a nivel internacional. Hasta la fecha tenemos el problema de que carecemos de una policía y de un ejército a nivel internacional; las fuerzas armadas están gestionadas por los Estados. [...] los derechos humanos sólo pueden ser garantizados de manera sustentable si se crean mecanismos internacionales para impedir que los mismos Estados, que deberían garantizar los derechos de sus propios ciudadanos, los violen. Por eso es necesario el establecimiento de mecanismos de intervención militar que representen verdaderamente a la comunidad mundial (ALFIERI, 2006, p. 116).

Além dos intelectuais destacados aqui, é possível (não fossem os limites do texto) incluir outros nomes importantes que, no âmbito de seus objetos de análise, incluem o conceito de cosmopolitismo, entre os quais, figuras como Delanty⁴¹, Derridá⁴², Brunkhorst⁴³, Benhabib⁴⁴, Appiah⁴⁵, além de tantos outros. São nomes frequentemente citados em textos que discutem as dinâmicas da vida e das sociedades contemporâneas, incluindo-se, obviamente, o conceito de cosmopolitismo.

⁴¹ Obra relacionada: *La idea de una Europa cosmopolita: De la importancia cultural de la europeización* (2006).

⁴² Obra relacionada: *On Cosmopolitanism* (2010).

⁴³ Obra relacionada: *Alguns problemas conceituais do cosmopolitismo global* (2011).

⁴⁴ Obra relacionada: *Another Cosmopolitanism* (2006).

⁴⁵ Obra relacionada: *Cosmopolitismo: la ética en un mundo de extraños*. Tradução: Lilia M. (2007).

COSMOPOLITISMO COMO IDEÁRIO EM MOVIMENTOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO: ENFOQUES CONCEITUAIS

Currículo, internacionalização⁴⁶ e cosmopolitismo são conceitos que, no contemporâneo, tornam-se ainda mais interdependentes por variadas razões de natureza cultural e política, mas, sobretudo, porque se entrecruzam no desdobramento de temas ou de problemas de profundo interesse educacional, como são, por exemplo, as pautas que incluem direitos humanos, diversidade cultural, democracia, justiça social e cognitiva, questões ambientais, emancipação humana, etc.

O conceito de cosmopolitismo, particularmente, tem se mostrado potente não somente no debate sobre internacionalização do currículo nas/ das instituições de Educação Superior (Higher Education) – uma temática com larga produção científica, mas também em dois outros espaços: na internacionalização do próprio campo dos estudos curriculares (MOREIRA, 2009; 2012) e na internacionalização da formação de professores (SOUZA; MORGADO, 2014; SOUZA, 2016) – aspectos considerados importantes mas que não serão tratados aqui. Essa forte presença vem, todavia, teoricamente marcada por abordagens ou enfoques distintos, indicando, claramente, a inexistência de consensos em termos conceituais e, portanto, revelando que a produção de sentidos resulta de disputas e negociações no conjunto dos interesses de múltiplas ordens.

Uma leitura atenta aos fundamentos e finalidades que os autores assumem nos textos consultados sobre a problemática indicou que o conceito de cosmopolitismo pode ser agrupado em três perspectivas

⁴⁶ Não aprofundarei, particularmente, aspectos sobre internacionalização da educação e do currículo tendo em vista que discuto o conceito com alguma densidade em trabalhos anteriores, no âmbito desta pesquisa.

teóricas: uma que identifico como sendo de concepção liberal⁴⁷ e que se expressa num cosmopolitismo de mercado assentado nos imperativos da moral, da razão e do progresso. Outra, notadamente de matriz cultural/hermenêutica, que se expressa marcando as diferenças que constituem o humano e a consequente impossibilidade de qualquer universalismo no que se refere a esse gênero como algo abstrato e descontextualizado e uma terceira de matriz sóciocrítica que defende cosmopolitismos alternativos e, portanto, contra-hegemônicos que sejam capazes de romper com a racionalidade utilitarista e excludente que erigiu a sociedade ocidental moderna. Verifica-se, ainda, que pesquisadores tratam do conceito de cosmopolitismo considerando dois outros marcos de análise: um que privilegia aspectos sobre formação singular de sujeitos ou cidadãos cosmopolitas, e outro centrado na possibilidade de constituição coletiva de um mundo ou de uma sociedade cosmopolita. Serão pontuados, sucintamente, aspectos sobre os três enfoques⁴⁸.

No primeiro grupo, conforme já assinalado, estão os que afirmam o cosmopolitismo como projeto liberal de sociedade. Projeto esse que visa alcançar novos padrões de governabilidade global e de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico, sem que se alterem as racionalidades do liberalismo - pilares do modelo sócioeconômico vigente. É, pois, um conceito de cosmopolitismo indiscutivelmente associado às ideias de globalização econômica, de universalismo cultural e de regulação transnacional em diversos âmbitos da vida social. Um racionalismo abstrato, na concepção de Ramirez (2013).

No referido projeto, a educação e por extensão o currículo, desempenham papel fundamental, especialmente em dois aspectos: o de formar cidadãos com as competências globais em termos interculturais, linguísticos e tecnológicas; e de promover as condições

⁴⁷ Ramirez (2013) denomina cosmopolitismo liberal o modelo de inspiração Kantiana que se distingue de todos os demais considerados por ele como alternativos.

⁴⁸ Federico Arcos Ramírez, professor da Universidade de Almería, no texto intitulado: "El cosmopolitismo con adjetivos: las alternativas sentimental y dialógica al globalismo liberal" (2013), indica outra classificação para tipologias ou ênfases atribuídas ao conceito.

para ampliação das redes de mobilidade, de trocas científicas e tecnológicas e, ainda, de elevar os padrões de conhecimento e da cultura considerados relevantes pelos grupos e instituições de governabilidade transnacional. Nesse âmbito a educação deixa de ser um bem público de direito subjetivo, para se tornar um serviço com métricas de avaliação como qualquer outra atividade da sociedade capitalista e o currículo um território privilegiado para formação do cidadão cosmopolita pela via da aquisição das chamadas competências globais. Em síntese, a educação é vista como imperativo social e econômico na construção de um mundo cosmopolita.

Tomaz Popkewitz contribui, significativamente, no debate atual que envolve o conceito de cosmopolitismo, sobretudo a relação desse conceito com formação escolar e currículo. Para o autor, o cosmopolitismo [moderno] dá corpo a uma tese histórica radical sobre o poder da razão humana e da ciência. A aspiração do cosmopolitismo era um modo de vida em que a liberdade individual e a autonomia produzissem progresso humano universal e felicidade individual e que se traduz no contemporâneo como um cosmopolitismo inacabado de matriz liberal.

Afirma que a chave para a razão cosmopolita foi a ciência. O cosmopolitismo iluminista portava uma crença milenar no conhecimento racional enquanto força positiva para a ação. A ciência deveria diagnosticar os impedimentos ao progresso a fim de empurrar as fronteiras da escuridão e da barbárie, e espalhar a luz e o conhecimento. A esperança das ciências era descobrir os corretos padrões para produzir o cidadão cosmopolita esclarecido da nação. Do século XVIII até o presente, o cosmopolitismo funciona como conjunto de valores sagrados sobre a razão e a ciência no projeto emancipatório do progresso em direção a uma humanidade unificada, delimitada pela liberdade, autonomia e felicidade. Explicita-se, assim, em alguma medida, a presença da racionalidade científica que, hegemonicamente, sustentou os modelos curriculares de formação escolar e a própria concepção de escola na modernidade ocidental.

No âmbito desse enfoque, é pertinente situar os atuais movimentos de internacionalização da educação e do currículo como formando parte dos chamados globalismos contemporâneos, contextos nos quais se retoma o ideário de um cosmopolitismo de agenciamento do tipo inacabado (POPKEWITZ, 2011), abstraindo-se dois ideários liberais importantes: uma formação escolar que promova aos sujeitos tornarem-se cidadãos do mundo ao mesmo tempo que contribuem para o alcance de uma sociedade globalizada ou cosmopolita.

As atuais ciências da reforma escolar remontam os aparatos da engenharia social do início do século XX na fabricação do cidadão. As tarefas de planejamento dizem respeito, em certo nível, ao cosmopolita inacabado. Trata-se de produzir uma vida de escolha e inovação, referida, ironicamente, como engenharia, através da replicação; isto é, identificando programas bem-sucedidos (e as pessoas que neles operam) como modelos universalmente transportáveis para o universo das escolas (POPKEWITZ, 2011, p. 382-383).

Nessa mesma linha de pensamento, Estevão (2009) identifica dois modelos de cosmopolitismo, associados ao contexto do globalismo contemporâneo, denominando-os de cosmopolitismo de mercado e cosmopoliticidade democrática. Para ele, o cosmopolitismo mercantilizado apropria uma dimensão sedutora do conceito, omitindo, entre outras coisas, a fratura interna que secciona a cidadania, dando o estatuto de cidadãos cosmopolitas, sobretudo àqueles que são vencedores nas condições do atual mercado e arredando os outros como incompetentes ou irrelevantes. Destaca que, mesmo a diversidade e o respeito pela diferença, quando são defendidas, não passam de um meio ao serviço da estratégia de mercado, ao serviço, enfim, da governança mundial levada a cabo por agências poderosas como o Banco Mundial o Fundo Monetário Internacional – FMI e a Organização Mundial do Comércio – OMC. Simultaneamente, o cosmopolitismo mercantilizado vende mediante os seus meios poderosos, não apenas os seus produtos, mas também a ordem existente como inevitável.

A definição de Estevão é ilustrativa porque nos ajuda a situar o referido projeto no âmbito das proposições curriculares em contextos de internacionalização. Notadamente, as atuais demandas, expectativas e orientações curriculares, tanto na Educação Superior quanto na Básica, especialmente as que emanam dos organismos multilaterais e dos próprios Estados nacionais, recomendam arquiteturas curriculares baseadas na aquisição de competências globais, na avaliação por resultados e na meritocracia. Nesse âmbito, as diferenças e as singularidades culturais são tratadas no plano da tolerância e da respeitabilidade, contanto que não se abra mão de trajetórias de formação escolar que as conduzam para padrões estabelecidos como universais pelos grupos hegemônicos.

Pertinente a esse mesmo aspecto, Ramírez (2013) destaca as três teses de Anderson (1998) sobre cosmopolitismo, quais sejam: um distanciamento reflexivo no que diz respeito às próprias filiações culturais; uma ampla compreensão de outros costumes e culturas e uma crença na humanidade universal, para sustentar que, no caso do modelo racionalista-liberal, se põe toda carga na terceira. Quanto à primeira, diz ele que o distanciamento reflexivo funciona mediante uma visão racionalista que percebe ‘nos outros’ somente uma humanidade comum, portanto, universal, centrada na igualdade e no genérico e não na abertura para as identidades e particularidades dos outros concretos e situados, aspecto este que Benhabib (2006) denomina perspectiva do outro generalizado. Para Ramírez (2013, p. 265), o cosmopolitismo liberal parte “[...] de una dicotomía radical inaceptable entre lo universal y lo particular, entre la humanidad y la comunidad, entre la razón y el sentimiento, entre la obligación y la lealtad. El cosmopolitismo racionalista confía demasiado en la capacidad de la razón para proporcionar a los individuos pautas de comportamiento y motivos para ser morales”.

Portanto, pensar o cosmopolitismo, à luz da racionalidade homogeneizadora, parcial e elitista, significa, em alguma medida,

restringir a possibilidade de uma formação humana assentada na alteridade, no reconhecimento social e singular das diferenças, na diversidade cultural que conecta os sujeitos ao mundo, o local ao global e o racional aos sentimentos. Significa pensar a escola e o currículo como espaços instrumentais de formação ou como aparatos sociais a serviço de interesses que não os dos próprios sujeitos que os integram.

No segundo grupo, situam-se os conceitos que definem cosmopolitismo desde uma perspectiva cultural com seus respectivos desdobramentos em termos conceituais. William Pinar é, sem dúvida, importante intelectual que se identifica com essa abordagem. Reconhecido pesquisador do campo dos estudos curriculares, tem se dedicado a aprofundar seus estudos neste âmbito, com especial atenção a uma abordagem claramente subjetivista que denomina autobiográfica – conceito que vem operando em diversos trabalhos para explicitar outras categorias que interessam ao campo curricular, entre as quais o cosmopolitismo.

Na crítica que faz ao racionalismo universalista que move os projetos cosmopolitas contemporâneos, Pinar (2009) defende o que chama de cosmopolitismo honesto e afirma que um envolvimento honesto com o mundo amplia nossas concepções do cosmopolitismo do legal até incluir o vivido. Entende que, através de uma experiência educativa autobiográfica do mundo material, deveria emergir o mundano. Que no universalismo racionalista, em sua preferência pelo abstrato sobre o concreto, a política de identidade afirma que cosmopolitismo torna-se um acidente do currículo, não sua possível consequência.

Associando-se ao pensamento de outros autores que discutem o conceito de cosmopolitismo, a exemplo de Seyla Benhabib e Kwame Appiah, Pinar reafirma sua crença na possibilidade de uma mundialidade, outra, cuja base da relação humana seja a alteridade, o diálogo solidário, a capacidade subjetiva de reconhecimento do sofrimento e das experiências dos outros, das identidades que (re)

constroem nosso ser-no-mundo, enfim, em dinâmicas próprias do concreto/vivido que se contradizem ao cosmopolitismo universalista pensado por Kant e traduzido no contemporâneo pelas lentes da racionalidade liberal dos grupos hegemônicos.

Nessa abordagem, o currículo é, para Pinar (2007), uma conversação complicada que se constrói pelo diálogo honesto em relações nas quais o mundo é aberto e a formação é constituinte dos percursos das experiências de conversação permanente em contextos que integram o escolar com o social e cultural – um currículo autobiográfico do encontro com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Currículo e cosmopolitismo se encontram, entre outras possibilidades, em contextos como o descrito por Sússekind (2015, p. 616), que recorre a Certeau (1994) e ao próprio Pinar (2007) para assinalar que “[...] a conversa é local e global, pessoal e coletiva, íntima e altamente impessoal é ambivalente, é afiada, não pode ser prevista nem controlada, é anti-hierárquica e não-linear, e precisa ser entendida em sua historicidade, subjetividades e alegorias”.

Antônio Flávio Barbosa Moreira é outro estudioso do currículo que vem trabalhando esse conceito e que se aproxima da abordagem culturalista/subjetivista. Amparando-se em nomes como Ulrich Beck, Gerard Delanty, William Pinar e Kwame A. Appiah, Moreira (2009; 2012) entende cosmopolitismo como sendo um movimento de trocas que integra o particular ao universal e local ao global. A concepção de cosmopolitismo, segundo ele, implica a aceitação de uma humanidade comum a todos, que se evidencia a despeito às diferenças, bem como em função dessas mesmas diferenças. É, pois, um conceito normativo que defende a regulação de relações entre Estados por normas que não se pautam na força, mas nos direitos humanos e em uma mais justa distribuição de recursos materiais. Moreira inclui outros elementos ao conceito, mas o sintetiza com a seguinte formulação:

Cosmopolitismo é uma política – um movimento internacional para transformar o mundo. É um compromisso moral com a paz mundial, com os direitos humanos e com a governança global. Trata-se de uma questão pública e prática. Deve ser visto como o meio cultural da transformação social que se baseia no princípio da abertura do mundo. Tais momentos de abertura derivam do encontro do local com o global (MOREIRA, 2012, p. 219-220).

No que se refere à educação, ao currículo e ao próprio campo dos estudos curriculares, Moreira, associando-se ao pensamento de Pinar, coloca-se em defesa de projetos cosmopolitas, contanto que neles estejam contempladas a cultura democrática, a interculturalidade e a valorização da diversidade pela promoção da política da diferença. Defende, ainda, a construção de uma rede transnacional de pesquisadores do campo do currículo que compartilhem essa visão de solidariedade e de reconhecimento e que estejam dispostos a expressá-la nos seus estudos, sem que haja qualquer homogeneização, seja do campo, das teorias ou das práticas curriculares.

No terceiro grupo, conforme mencionado, estão os que defendem projetos cosmopolitas pela via contra-hegemônica, espaço conceitualmente amplo onde transitam posicionamentos que vão desde uma crítica moderada ao cosmopolitismo liberal, até os mais radicais cuja defesa é centrada na queda do próprio modelo capitalista. Em geral, são intelectuais que analisam as dinâmicas sociais em perspectivas histórico-políticas e, nesse âmbito, defendem concepções de sociedade, educação e currículo que se associem às tendências de transformação social e emancipação humana.

Como são vários os intelectuais que se identificam nesse enfoque, convém destacar aspectos conceituais de apenas dois, cujos trabalhos possuem forte repercussão sobre questões curriculares, especialmente por atribuírem centralidade à chamada geopolítica do conhecimento (BALLESTRIN, 2013). São eles: Boaventura Souza Santos, que denuncia a razão arrogante e indolente do cosmopolitismo

eurocêntrico (ou do Norte) e propõe outras sociologias e epistemologias para pensar/compreender o mundo, e Walter Mignolo, que, no âmbito do chamado giro-decolonial⁴⁹ trabalha a possibilidade de outra cosmologia para a América Latina onde a diversidade aparece como única possibilidade de projeto universal (MIGNOLO, 2003).

Para Santos (1997), o cosmopolitismo forma parte de três tensionamentos que se manifestaram, na modernidade ocidental, notadamente: uma tensão entre regulação social e emancipação social; entre Estado e sociedade civil e entre Estado nação e Globalização. Para ele, em termos teleológicos, o cosmopolitismo passa pela constituição de alternativas que rompam com a histórica divisão Norte-Sul, ou seja, supõe outra racionalidade que se ocupe, em perspectiva contra-hegemônica, com aquilo que denomina patrimônio comum do planeta. Portanto, cosmopolitismo e patrimônio comum da humanidade são globalizações de baixo para cima. Desse modo, na sociedade cosmopolita,

[...] as formas predominantes de dominação não excluem aos Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais subordinados a oportunidade de se organizarem transnacionalmente na defesa de interesses percebidos como comuns, e de usarem em seu benefício as possibilidades de interação transnacional criadas pelo sistema mundial. As actividades cosmopolitas incluem, entre outras, diálogos e organizações Sul-Sul, organizações mundiais de trabalhadores (a Federação Mundial de Sindicatos e a Confederação Internacional dos Sindicatos Livres), filantropia transnacional Norte-Sul, redes internacionais de assistência jurídica alternativa, organizações transnacionais de direitos humanos, redes mundiais de movimentos feministas, organizações não governamentais (ONG's) transnacionais de militância anticapitalista, redes de movimentos e associações ecológicas e de desenvolvimento alternativo, movimentos literários, artísticos e científicos na periferia do sistema mundial

⁴⁹ Necessário assinalar que além de Walter Mignolo, outros intelectuais também se inscrevem na chamada razão decolonial, a exemplo de Enrique Dussel, Anibal Quijano, Nelson Maldonado Torres, Edgardo Lander e Fernando Coronil. Luciana Ballestrin, no texto: América Latina e o giro decolonial (2013), detalha a criação e composição do grupo Modernidade/Colonialidade listando seus principais expoentes.

em busca de valores culturais alternativos, não imperialistas, empenhados em estudos sob perspectivas pós-coloniais ou subalternas, etc (SANTOS, 1997, p. 17).

Portanto, a racionalidade contra-hegemônica representa resistência à lógica da classificação social moderna que hierarquizou culturas, epistemologias, raças, pessoas, povos e cosmologias, atribuindo caráter natural a tal classificação e impossibilitando, qualquer contestação. Contraditoriamente à lógica instituída, propõe uma nova hermenêutica, diatópica, capaz de conduzir a universalismos regionais ou setoriais, construídos a partir de baixo, algo como esferas públicas globais contra-hegemônicas, chamadas ainda de cosmopolitismo subalterno (SANTOS, 2004).

O trabalho de Boaventura e, particularmente sua defesa de uma razão cosmopolita subalterna, alcança forte inscrição no campo curricular, especialmente em meio às abordagens culturalistas, algumas das quais, veem em conceitos contra-hegemônicas como sociologia das ausências, das emergências e tradução⁵⁰, pistas para pensar e defender currículos mais inclusivos, de superação das históricas invisibilidades identitárias e de maior justiça cognitiva. Trata-se de uma hermenêutica que se aproxima de concepções que defendem movimentos de internacionalização da educação e do currículo pela via da ampliação de trocas culturais, de reconhecimento das diferenças e de saberes plurais.

Em direção convergente, situa-se o trabalho de Walter Mignolo, intelectual argentino que compõe o grupo Modernidade/Colonialidade⁵¹ e que vem apresentando ao mundo uma 'outra cosmovisão' pensada desde a perspectiva latino-americana. Os estudos de Mignolo,

⁵⁰ Para aprofundamento dos conceitos de sociologia das ausências, emergências e tradução, sugere-se a leitura de SANTOS, Boaventura de Sousa. A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

⁵¹ Para aprofundamento sobre o grupo Modernidade/Colonialidade, sugere-se a leitura de Adelia Miglievich-Ribeiro. Por uma razão decolonial, desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna (2014).

concomitantemente aos demais membros do grupo, entre os quais está Boaventura Souza Santos, tem se apresentado com força nos debates do campo curricular, especialmente nos temas sobre interculturalidade crítica, relações étnico-raciais e diversidade, (CANDAU; OLIVEIRA, 2010). A aderência dessa abordagem com os debates nos campos do currículo, da internacionalização e do cosmopolitismo revela-se, sobretudo, pelo encontro de objetos de análise que o grupo faz para compreender a relação modernidade-colonialidade com objetos de conhecimento que, também, interessam aos referidos campos, como assinalado no texto. Nesse entroncamento, estão questões de fundo tais como colonialidade/ universalidade do poder e do saber; divisão racial, econômica e política; produção e reconhecimento cultural; imperialismo epistêmico; hegemonia; subalternidade; diferença, além de outras.

Assim como Boaventura, Mignolo também se dedica a analisar a geopolítica do conhecimento – uma estratégia epistêmica sustentada na ideia de superioridade europeia, que se estendeu para uma geopolítica linguística, uma geopolítica racial e, inclusive, para a hegemonização da ideia de Europa como ponto de referência para o gênero humano, ou colonialidade do ser nas palavras de Mignolo (2003).

“A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa negação, segundo Walsh (2006), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 22).

Sobre esse mesmo aspecto, Ramon Grosfoguel (2008), membro do grupo M/C, afirma que o monologismo e o desenho monotópico global do ocidente relacionam-se com outras culturas e povos a partir de uma posição de superioridade e são surdos às cosmologias e epistemologias do mundo não-ocidental. O grupo, que tem Mignolo como uma das figuras principais, pretende, portanto, um projeto mundial de emancipação humana (traduzido como um conceito de

cosmopolitismo), que tem, na emancipação epistêmica, seu fundamento maior. Com base nessa referência, propõe outra racionalidade marcada pelo pensamento crítico que conecta epistemes de outros lugares do mundo, inclusive da América Indo-Afro-Latina, na perspectiva da decolonialidade da existência, do saber e do poder (MIGNOLO, 2003).

Com esse ideário fortemente vinculado à noção de outro cosmopolitismo, o grupo trabalha o conceito de pensamento crítico de fronteira que implica, antes de tudo, o reconhecimento da diferença colonial das perspectivas subalternas (MIGNOLO, 2012). Para Grosfoguel (2008), o pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade. Em vez de rejeitarem a modernidade para se recolher num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/ redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. É, pois, uma redefinição/subsunção da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações econômicas além das definições impostas pela modernidade europeia. Uma resposta transmoderna descolonial⁵² do subalterno perante a modernidade eurocêntrica.

Os propósitos, tanto de Boaventura, quanto dos demais intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade, de algum modo, se conectam com concepções da chamada internacionalização educacional e curricular alternativas, as quais também defendem propostas de internacionalização, porém, com racionalidades distintas das formulações (neo)liberais hegemônicas, elaboradas pelas redes

⁵² Enrique Dussel, no texto: Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação (2016), discute com detalhamento o conceito de transmodernidade descolonial.

políticas transnacionais ligadas aos organismos multilaterais com sede na Europa e nos Estados Unidos.

Entre os que se colocam em defesa dos movimentos pela internacionalização alternativa, estão figuras como Lima e Contel (2009), Balesttrin (2013), Amorim (2012), Leal e Moraes (2017), os quais denunciam as contradições do movimento, especialmente os impactos sociais e educativos para os países do Sul, a invisibilidade dos países periféricos e semiperiféricos em termos de voz e tomada de decisão, as possibilidades de reforçamento da relação vertical Norte-Sul em termos de poder, saber e ser, portanto, o reforçamento das relações de dependência e inferioridade, a manutenção das relações desiguais no âmbito da produção-consumo, a ampliação das desigualdades nos campos cultural e cognitivo, a concentração da pesquisa e desenvolvimento (P&D) em países considerados centrais, etc.

Para eles, o fenômeno da internacionalização, no modelo hegemônico, forma parte da mesma matriz cultural e epistêmica do poder colonial. Em geral, os trabalhos que se colocam em defesa de movimentos pela internacionalização alternativa ou decolonial (SAUERBRONN; AYRES; LOURENÇO, 2016), apontam o decolonialismo como perspectiva epistemológica viável para os estudos críticos sobre internacionalização no contexto do Sul (LEAL; MORAES, 2017).

PALAVRAS FINAIS

O conjunto dos argumentos, apresentado nas seções que compõem o texto, permite concluí-lo afirmando que é possível capturar, em termos conceituais e de enfoque teórico, alguns elementos que conectam internacionalização do currículo e cosmopolitismo e que essas

interfaces podem ser lidas nos discursos das distintas abordagens que pesquisadores vêm produzindo em seus respectivos trabalhos.

Além das evidências dessa relação, também é possível afirmar a existência de certo consenso em, pelo menos, dois aspectos importantes: i) no acatamento à ideia da existência de ideários cosmopolitas, ainda que suas formulações revelem-se notadamente distintas em termos de racionalidade e teleologia e, ii) na adesão à ideia de internacionalização da educação – concepção igualmente apresentada em perspectivas visivelmente diferentes. Em ambos os aspectos, fica evidente que, além dos modelos construídos no âmbito da razão iluminista-liberal, mostram-se outros, seja expressando-se como movimentos contra-hegemônicos ou então propondo alternativas outras, com ancoragem em formulações predominantemente subjetivistas.

Esse quadro teórico revela, portanto, que é possível pensar a noção de um currículo cosmopolita (MORGADO, 2016) em contextos de internacionalização da educação. Conceito esse que, em meu ponto de vista, implica pensar uma formação escolar por meio da qual seus protagonistas estimulem a produção e a ampla circulação de saberes e conhecimentos o mais pluralmente possível, concebendo-os como bens culturais de acumulação histórica, portanto, públicos e direito de todos/as. Ou seja, que compreendam e considerem as diferenças do gênero humano e operem para que elas se manifestem em suas distintas dimensões – como princípio de alteridade. Que combatam qualquer tentativa de restrição dessa autonomia promovida por mecanismos de regulação externa, especialmente os de interesse privado.

Um currículo cosmopolita é, pois, aquele que se ancora em projetos de formação que reconhece o poder da linguagem e atua para reduzir as históricas desigualdades sócio culturais em termos linguísticos. Projetos que considerem a importância e a necessidade contemporânea da internacionalização, porém a conceba como alternativa social de ampliação do direito de acesso, pelos sujeitos, às riquezas culturais,

ambientais, materiais e espirituais historicamente produzidas. Propostas de trajetórias educativas que combatam qualquer tipo de preconceito e/ou discriminação de origem ou motivação geográfica, religiosa, histórica, política, cultural, ambiental, econômica ou acadêmica. Projetos que optem por abordagens interdisciplinares, de uma ciência dialógica, multirreferenciada, sem as amarras dos cânones acadêmicos que tão profundamente colocaram essa essencial atividade humana a serviço de poucos, acentuando, portanto, as desigualdades sociais e cognitivas.

Currículos cosmopolitas demandam desenhos que devem ser formulados menos prescritivamente em relação à definição sobre o que conta como conhecimento escolar universalmente relevante – tentativas de fuga ao padrão ocidental centralista que vem contribuindo para o aprofundamento das diferenças socioculturais e invisibilizando parte significativa das sociedades em termos cognitivos. Nesse sentido, um currículo que combata qualquer forma de avaliação que pretenda reduzir o ser humano a um número, um dado, um padrão, um escalão.

Um currículo cosmopolita não pode submeter-se às forças de grupos que avaliam a qualidade da formação humana por resultados performativos que pouco ou nada dizem sobre a vida em sua integralidade. Pelo contrário, deve promover a autonomia das escolas e de seus projetos pedagógicos, de modo que os conhecimentos resultem de escolhas coletivas, especialmente dos professores que desenvolvem cotidianamente os percursos de formação dos estudantes. A internacionalização do currículo em perspectiva cosmopolita precisa ser uma opção mais que uma condição social ou imposição de grupos.

6



INTERNACIONALIZAÇÃO
DOS CURRÍCULOS:
sobre quais projetos
está se falando?

*O Estado tornou-se instrumento e a nação
província do capitalismo global. (Ianni, 2000)*

Dentre os fenômenos sociopolíticos contemporâneos que impactam com força na dinâmica da vida social estão os da *transnacionalização* e da *internacionalização*. Ambos figuram como importantes projetos em construção no contexto da agenda global do chamado sistema-mundo, engendrados fundamentalmente pelas redes políticas e organismos internacionais em escala global. São movimentos que em vários aspectos se (con)fundem e aparecem na literatura acadêmica associados predominantemente ao macro-projeto da globalização de fundo econômico. A afirmação de Octavio Ianni destacada na epígrafe parece mesmo incontestável⁵³.

Compondo o conjunto das forças neoliberais que atuam com a lógica e com o ideário da manutenção do sistema capitalista, esses projetos movem-se por dinâmicas de reformulação permanente em seus mecanismos internos, atuam na incorporação de novos arranjos, atualizam e disseminam discursos, ocupam espaços de governança em esferas nacionais e transnacionais, penetram nos territórios de múltiplas áreas da atividade social e privada. Enfim, lançam mão de um conjunto de estratégias que lhes permitam manter-se em hegemonia no âmbito global.

Nesse cenário, a educação ocupa lugar central especialmente pela rápida transformação dessa atividade considerada universal, pública e de direito subjetivo, num serviço aos interesses da ordem socioeconômica vigente. Nela, o currículo, território da materialidade na formação escolar, converte-se em estrela de primeira grandeza, dado ser este um dos espaços nos quais as disputas políticas e ideológicas mais se manifestam e onde se constroem os perfis sociais e profissionais tão caros ao mundo do trabalho.

Assim, entendemos que os aspectos que constituem a relação currículo/internacionalização e currículo/transnacionalização, devem

⁵³ Texto publicado em: PACHECO, Jose Augusto; PERALTA, Deise Aparecida; THIESEN, Juarez da Silva e SCALABRIN, Rosemeri. Currículo como pauta contemporânea: formação, avaliação, internacionalização. Braga, Portugal: Editora InLine, 2018.

ser lidos tomando-se a racionalidade que configura os globalismos contemporâneos como um dos principais referentes, sem descurar-se, todavia, da compreensão sobre o que propõem outras alternativas que, em geral, buscam escapar desse imperativo.

É, pois, considerando-se o contexto sociopolítico mais amplo no qual a educação e o currículo estão envolvidos que colocamos a questão central do presente texto formulada aqui nos seguintes termos: *quais perspectivas e projetos de internacionalização do currículo são possíveis ser pensados para além do modelo que se mostra hegemônico?* Com o mote da pergunta, pretende-se apresentar e discutir o que a literatura tem produzido sobre a problemática e mais especificamente em quais concepções e finalidades são colocados os projetos que possuem a internacionalização como contexto e ideário.

Um panorama da produção científica sobre a temática, elaborado no âmbito dessa pesquisa, revela que os projetos transnacionais mobilizados em defesa e fortalecimento da internacionalização da educação e dos currículos, podem ser classificados em três grandes perspectivas: uma que projeta a internacionalização como alternativa de aperfeiçoamento das relações globais com vistas ao desenvolvimento econômico, científico e tecnológico (a hegemônica - que denominaremos *instrumental*); uma que tem seu ideário na qualificação e universalização do conhecimento e da pesquisa por meio da melhoria constante das condições de sua produção, sistematização e disseminação em escalas mais amplas (que denominaremos *institucional*), e uma terceira que aposta num projeto de internacionalização que seja capaz de ampliar as possibilidades de trocas interculturais em escala internacional preservando-se as diferenças identitárias que constituem os indivíduos e os grupos humanos (que nomearemos como *cultural*).

Obviamente que se trata de uma classificação dentre tantas outras possíveis. De todo modo, a proposta que assumimos no trabalho é a de explorarmos aspectos da relação de envolvimento ou de alinhamento en-

tre o que vem compondo a produção da política curricular em termos globais, designadamente o movimento transnacional conhecido como de *reformas viajantes* (PACHECO, 2014), com algum desses ideários. Com esse propósito, e amparados nos referenciais teóricos que compõem a pesquisa mais ampla, organizamos o texto em três seções sendo que, em cada uma, apontamos e discutimos a relação entre a produção da política curricular global (LINGARD e RAWOLLE, 2011) e as respectivas perspectivas de internacionalização. Afinal, como bem assinalam Altbach e Knight, (2007, p. 291), a globalização pode ser inalterável, mas a internacionalização envolve muitas escolhas (tradução do autor).

CURRÍCULO TRANSNACIONAL PARA UMA INTERNACIONALIZAÇÃO DE FUNDO INSTRUMENTAL

Na literatura que discute política educacional e curricular em contextos globais (BALL, 2010, 2012; RIZVI e LINGARD, 2010; DALE, 2004, 2010), observam-se claras evidências de consenso sobre a influência exercida pelos discursos das redes políticas transnacionais e organismos internacionais sobre os sistemas de ensino dos estados nacionais e particularmente sobre a formulação de textos de suas políticas curriculares. Stronach (2010) refere esses discursos como convergências discursivas ou hipernarrativas, as quais se expressam ao mundo como língua global da educação.

Pode-se afirmar, em outras palavras, que a educação vive cada vez mais a pressão de um discurso educacional global (BEECH, 2012) ou da hipernarrativa a que se refere Stronach, construído predominantemente nos espaços supranacionais de poder onde seus atores ou agentes políticos, mediatizando e valorizando alguns aspectos de interesse nacional e local, projetam e propõem ao

mundo uma única política global. Falamos, portanto, de um currículo transnacional colocado a serviço de um projeto de internacionalização do tipo instrumental. Um currículo que, na constituição dos projetos de formação escolar, assume como premissas o caráter universalista do conhecimento e da cultura, a padronização dos processos, as *performances* nos resultados, a *accountability* como resposta social e o isomorfismo (MAGENDZO, 2010) como matriz geral na escolarização.

Em síntese, trata-se de um projeto curricular global que, monitorando experiências de diferentes contextos, acolhe e incorpora aquilo que seus *policymakers* consideram configurar melhores práticas em termos de resultados. Um projeto permeável à interlocuções com atores que atuam nas esferas centrais de poder, portanto, em permanente atualização e posto em circulação global por via de um complexo sistema de interdependência que inclui difusão, trocas, transferências, empréstimos de ideias, convergência de concepções, contaminação de influências, etc⁵⁴. Como acentua Represas (2015), atualmente políticas nacionais isoladas não são mais compreendidas. Movemos-nos num mundo interconectado, especialmente devido à proliferação de organismos supranacionais os quais estabelecem propostas de ação global.

Estudo empírico que realizamos em 2017/2018 com o objetivo de identificar evidências de alinhamento dos textos da política curricular da Educação Básica dos sistemas educativos de Brasil e Portugal às demandas e requerimentos da internacionalização de fundo liberal, revelou que ambos os países reformulam diretrizes visando aproximação com essa racionalidade. Enquanto no Brasil o alinhamento ocorre por acatamento de sugestões providas de diferentes contextos transnacionais e organismos internacionais, Portugal concentra sua relação de subordinação às recomendações, requerimentos e regras

⁵⁴ Valter Vitorino Lemos (2014), na sua tese de doutoramento intitulada: *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*, apresenta com mais detalhes estes conceitos operados no âmbito das políticas educacionais em escala global.

da União Europeia e, nesse âmbito, com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Sem dúvida, os organismos internacionais têm exercido papel preponderante na construção de uma agenda global para a educação, ocupando lugar de regulação, legitimação e inclusive de mandato (TEODORO, 2001) no que se refere à formulação da política curricular transnacional para desenvolvimento nos sistemas nacionais. São significativos os trabalhos que apontam essa nova forma de governança extranacional, modelo que alguns autores denominam intergovernabilidade (RAYMUNDO, 2003), em contextos de poder nos quais as decisões são compartilhadas e respeitam-se os ordenamentos jurídicos de cada país, ou de governança global (MAUAD, 2016) nos quais as decisões escapam as esferas nacionais e são, por isso, tratadas e assumidas em âmbito supranacional, como é a questão climática, por exemplo.

Cabe, no entanto, destacar que no conjunto dos organismos internacionais alguns têm se dedicado mais que outros à questão da educação em geral e do currículo em particular. Notadamente, os dois organismos que mais interferem nesse âmbito são a OCDE e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura). A OCDE tem seu trabalho focado na produção de ideias, na avaliação de políticas e na produção de dados. Atua nos países na condição de ator externo e monitora os efeitos de sua intervenção relativamente nos aspectos de mudança, coordenação e convergência (MARTENS e JAKOBI, 2010)⁵⁵.

⁵⁵ Acompanhando os argumentos de Martens e Jakobi quanto aos efeitos, Valter (2014, p.6) explicita que o primeiro (mudança) respeita à seleção, orientação ou implementação de uma política nacional específica, podendo designar-se por "mudança" ou "reforma" nas políticas públicas (*policy change*). O segundo (coordenação) é relativo ao incremento das trocas entre países, numa determinada área de política derivada de uma coordenação de políticas (*policy coordination*). O terceiro (convergência) é uma crescente semelhança entre países, em áreas específicas resultantes de uma convergência de políticas (*policy convergence*).

No que tange ao poder de intervenção da OCDE, verifica-se que nos sistemas educativos dos países da Comunidade Europeia a relação é visivelmente mais estreita e direta. Em Portugal, contexto dessa pesquisa, a relação com a OCDE mostra-se intensa desde o ensino básico até a educação superior. Nesse âmbito, os vínculos transcendem regimes de influência para alcançar, em alguns aspectos, os de regulação e mandato, como é o caso do sistema de qualificações profissionais que incorpora o quadro europeu de qualificações.

A agenda política da UNESCO, por sua vez, mostra-se mais presente nas questões educacionais relacionadas com a Educação Básica, especialmente em temas que envolvem direitos e necessidades das crianças e jovens; desenvolvimento das aprendizagens; superação de desigualdades sociais; direitos humanos; educação integral; proteção das crianças na primeira infância; enfrentamento à pobreza, etc. A organização preconiza em sua constituição como meta maior:

contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo. (UNESCO, 2014, p.8)

Nota-se, portanto, que as ações da UNESCO no campo da educação são mais abrangentes, uma agenda que atribui menor atenção às questões específicas da política curricular global e dos estados nacionais para abarcar outros aspectos da área educacional. Assim, sua tarefa caracteriza-se por abordar preocupações atuais em matéria educativa, exercendo fundamentalmente um trabalho de laboratório de ideias de caráter internacional (REPRESAS, 2015).

Paralelamente à força dessas redes políticas e organismos internacionais, outros projetos e ações de menor impacto nos contextos

nacionais e locais, também contribuem para o fortalecimento e reconhecimento da ideia de um currículo transnacional focado no ideário da internacionalização instrumental. Referimo-nos especialmente aos atuais projetos formulados e desenvolvidos pelas redes não estatais de gerenciamento das chamadas Escolas Internacionais que muito rapidamente passam a ocupar lugar de destaque nos espaços transnacionais ligados à educação, seja pelo reconhecimento do trabalho que realizam em termos de resultados ou pela suposta capacidade de seus *experts* na formulação de políticas curriculares em perspectiva global.

Como destaquei em trabalho anterior, tanto a criação e o exponencial crescimento das Escolas Internacionais quanto das *networks* para seu gerenciamento, precisam ser vistos como parte do projeto maior de transnacionalização, que dentre outros aspectos, demanda a formação de trabalhadores globais, hegemoniza discursos da cidadania global, estimula o fortalecimento de corporações multinacionais e de organizações não governamentais e coloca em marcha os movimentos pela internacionalização da educação nos níveis superior e básico (LAUDER, 2015). Portanto, a expansão vertiginosa, pelos quatro cantos do planeta, dessas agências e redes de atendimento educacional e escolar, sustentadas que são pelo pilar da internacionalização, evidenciam a força desses movimentos no contemporâneo.

Exemplo concreto da potência desse projeto na construção de um currículo transnacional é a certificação das Escolas Internacionais por intermédio do IB (*International Baccalaureate*), título concedido pela Fundação IBO às escolas associadas que atendem aos critérios por ela estabelecidos. O IB é, notadamente, um projeto que pretende representar o que há de mais internacional na formação de estudantes no ensino básico e secundário. Sobre este aspecto, Roberts (2015) destaca que os projetos que mobilizam a educação internacional, especialmente o IB, realizam permanente monitoramento dos sistemas de educação para identificar, dentre outros elementos, quais

mudanças e atualizações curriculares e quais conteúdos e abordagens acompanham os processos de ajustes ou reformas em perspectivas globais. Assim como a IBO, outras organizações também certificam escolas enquadradas nessa tipologia.

CURRÍCULOS E INTERNACIONALIZAÇÃO EM PERSPECTIVA INSTITUCIONAL/ACADÊMICA

Iniciamos a seção com uma definição de Mário Azevedo e Afrânio Catani que, entendemos, contribui para situar o campo acadêmico e a produção do conhecimento no contexto da internacionalização, ou para o que Bourdieu (2002) denominou internacionalismo científico. Para Azevedo e Catani, (2013, p.275),

O campo acadêmico internacional ou global, esquematicamente, comporta os espaços sociais ocupados pelos atores sociais, portadores de passaportes simbólicos que lhes permitem o reconhecimento científico pelos pares e a circulação transfronteiriça de suas ideias, seja pelo deslocamento pessoal, por intermédio da exposição de seu capital cultural incorporado (cursos, conferências e palestras), ou pela distribuição de seu capital objetivado em livros, revistas, jornais e demais publicações. A internacionalização acadêmica permite, ainda, a integração e a regionalização da educação superior e da produção científica.

Distintamente da perspectiva instrumental mercadológica, a dimensão institucional/acadêmica⁵⁶ da internacionalização, dentre outros interesses, tem foco na produção do conhecimento, na busca por reconhecimento científico junto à sociedade e na ampla difusão e democratização da ciência nas escalas local, regional e global. Enfim, constitui esfera representativa dos espaços institucionais que se colocam em de-

⁵⁶ Usamos a expressão institucional/acadêmica (conjuntamente), para indicar que formação e produção acadêmica se efetivam por via da institucionalidade da Educação Superior.

fesa do acesso universal ao saber e à cultura. Do ponto de vista político, um de seus desafios frente ao hegemônico projeto da internacionalização é lutar pela autonomia institucional e da produção científica em relação às pressões dos sistemas econômicos e políticos, os quais vêm submetendo o conhecimento aos interesses do mercado - uma luta por interesses que muitas vezes se expressa desde o interior das próprias instituições seja entre áreas, setores ou hierarquias da gestão. Azevedo (2009, p. 186) entende que a internacionalização acadêmica é um fenômeno intrínseco ao movimento dos atores sociais em luta pela conquista do reconhecimento em seu campo científico correspondente em que, mesmo que suas ações sejam espontâneas, desprendidas ou aleatórias são catalisadas por políticas públicas indutoras de produção científica.

É de amplo conhecimento que expressiva parcela dos projetos educativos pensados e desenvolvidos na perspectiva da internacionalização está situada nos espaços institucionais da Educação Superior. Nesse âmbito, as iniciativas são muitas e relativamente variadas, especialmente no que se refere às perspectivas (educacional, política e teleológica) que assumem, ou mesmo em relação ao caráter e finalidades que atribuem aos seus projetos. Ou seja, se são mais focados na qualificação acadêmica ou de projeção institucional na lógica do modelo instrumental de fundo neoliberal. Ou ainda, como preferem Azevedo e Catani (2013), se assumem nos seus projetos de formação sentidos de solidariedade ou de mercadorização.

Referindo-se às perspectivas nas quais se assentam os projetos institucionais de internacionalização, Leal e Moraes (2016) avaliam que desde o início da década de 1990, com a difusão da globalização econômica, observou-se um crescente interesse sobre a internacionalização no campo da educação superior, tanto no nível prático (processo) quanto no nível da investigação científica (fenômeno). Em ambos os casos, prevalecem abordagens apologéticas, que tendem a enaltecer suas virtudes e a decretar sua inevitabilidade,

neutralizando o “fenômeno social que envolve atores, motivações e interesses distintos” (LIMA e CONTEL, 2011, p. 13). Em contrapartida, existem estudos críticos que denunciam as contradições evidenciadas no campo, relacionando-as ao instrumentalismo econômico decorrente da globalização e de sua perspectiva neoliberal influente no setor.

Sobre esse mesmo aspecto Célio Cunha (2015) acentua o que chama de dimensão ética da internacionalização. Na mesma linha do que pensam outros pesquisadores que discutem esse fenômeno em perspectivas críticas no contexto da América Latina, Cunha destaca a importância de desenvolver a capacidade de pensar nossos países e nossa comunidade no contexto internacional, a partir de si mesmos, de seu interior, dos valores silenciados pelos autores do discurso global de ontem e de hoje. Posição que também é assumida por Sander (2014) quando diz que a capacidade de pensar nossa comunidade e a educação a partir das próprias raízes culturais e das realidades locais no contexto mundial, dependerá, em grande parte, da nossa possibilidade de contribuir de maneira autêntica para a promoção da convivência internacional, e para a definição do destino humano coletivo, alicerçado na ética da liberdade, da justiça social e da relevância cultural.

Nessa mesma linha se colocam outros conhecidos pesquisadores brasileiros que discutem universidade pública, tais como, Chauí (2003), Cunha (1999) e Dias Sobrinho (2005), os quais criticam, com força, os alinhamentos da universidade contemporânea com o instrumentalismo de mercado transformando-a numa organização social de caráter operacional.

Sobre análise das perspectivas dos projetos de internacionalização Morosini (2011) também faz sua classificação, apontando a existência de duas tendências que as denomina internacionalização do tipo tradicional e cooperação internacional horizontal (DIH). Baseada no conceito original de CIH - de Driksson, a pesquisadora enfatiza, nessa segunda tendência, seu caráter de solidariedade e de integração em con-

traposição ao de competição que prevalece na primeira. Esse modelo, para Morosini, (2011, p. 96) “se oporia ao modelo tradicional de cooperação internacional, no qual o mercado tem o domínio dos princípios”.

No que se refere mais diretamente ao currículo, pode-se afirmar que a perspectiva acadêmica de internacionalização tem seu foco de interesse em projetos institucionais de formação nos quais o conhecimento científico, cultural e técnico são vistos como patrimônio coletivo da humanidade, cujo acesso deve ser público e universal. Trata-se, portanto, de uma perspectiva distinta das abordagens instrumentais que são baseadas nas teses das chamadas economia do conhecimento, sociedade do conhecimento, conhecimento como capital ou capitalismo cognitivo, - todas alinhadas, de algum modo, às teorias economicistas de fundo liberal.

Na perspectiva acadêmica, as formulações curriculares de cursos e programas pautam-se pela articulação das dimensões ética, estética, política e técnica do conhecimento de modo a promover percursos mais integrais de formação humana. Nesse sentido, buscam desenvolver currículos cujos desenhos tenham em conta os princípios da ciência pedagógica contemporânea que valoriza a integração disciplinar, a interdisciplinaridade e a articulação vertical e horizontal dos componentes. Além disso, baseiam-se nos princípios da formação democrática e da autonomia como propõem as abordagens mais críticas da formação escolar. Em geral, são projetos menos susceptíveis às influências e apelos da política curricular global que aposta na instrumentalização das pessoas para o mundo do trabalho e da empregabilidade pela via da aquisição de competências profissionais específicas e pelas *competências cognitivas globais* (YEMINI, 2017).

Outro aspecto importante nesse âmbito tem a ver com o protagonismo dos coletivos na proposição curricular, ou seja, o modo como cursos, programas e instituições se posicionam em relação às prescrições da política curricular global, nacional e

local que orientam a formação de seus estudantes. Em ambientes institucionais nos quais a formação acadêmica e a pesquisa assumem dimensão mais democrática e humanista e, portanto, menos atrelada ao instrumentalismo de mercado, as formulações curriculares são notadamente mais coletivas, envolvendo distintos atores (dirigentes, professores, estudantes) e, por isso, tendem a considerar saberes, experiências, expectativas e interesses locais como parte da formação em associação com os conhecimentos científicos e técnicos que marcam o ensino e a pesquisa na academia. Como bem apontam Ramalho; Nuñez e Gauthier (2004, p. 136).

O currículo, mais que um conjunto de “competências que devem ser formadas”, constitui-se de experiências significativa, nas quais se constrói o fazer-pedagógico, em um contexto sócio-histórico dado, que se organiza de diversos modos para aproximar-se a intenção formativa do “modelo profissional” de cada agência formadora como espaço de inovação pedagógica.

A ideia de internacionalização na perspectiva de um currículo de base institucional/acadêmica, seja ela pensada enquanto fenômeno (prática) ou concepção (literatura científica), tende a ser compreendida em termos mais amplos como possibilidade de um projeto de formação humana no qual se integrem as dimensões da qualificação e competência profissional com as dimensões da formação ética, estética e política (GONZAGA, CASTANHO E MACHADO, 2010; ABREU-BERNARDES, 2010). Um projeto de universalização, mas não universalizante e isomórfico, que fortaleça e consolide a educação como um direito fundamental; que articule os ideários de desenvolvimento científico e tecnológico com responsabilidade social e que constitua uma alternativa para diminuir as profundas desigualdades cognitivas, culturais e econômicas que marcam o mundo contemporâneo.

CURRÍCULOS PARA UMA INTERNACIONALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CULTURAL

Associado ao sonho de uma sociedade que seja capaz de internacionalizar-se com base na difusão e nas trocas de saberes e conhecimentos produzidos nos espaços institucionais da formação escolar e acadêmica, está o ideário de um mundo movido fundamentalmente por trocas culturais, no qual as relações sejam construídas com base nos princípios da multi/interculturalidade. Trata-se de uma perspectiva de formação humana que não nega a importância contemporânea da internacionalização, mas a compreende de maneira distinta da concepção contemplada nos cânones do projeto universalista e racionalista hegemônico.

Em texto que discute sociedades multiculturais, interculturalidade e educação e que trás indicadores importantes sobre migrações, mobilidade estudantil e os novos papéis da escola, Ramos (2007) avalia que as novas realidades multi/interculturais contribuem para que as mulheres e os homens do século XXI mantenham múltiplas pertencas e redes transnacionais; desenvolvam novas formas de relações sociais e interculturais e novas práticas de cidadania; tenham conquistado novos direitos, mas conheçam, igualmente, novos conflitos e problemas comunicacionais e novas formas de discriminação e de exclusão. É, pois, nesse complexo contexto contemporâneo que se situa a ideia de um currículo internacionalizado (KNIGHT, 2004) ou se preferirmos, um currículo cosmopolita (MORGADO, 2016).

Assim como em outras áreas científicas que discutem cultura, sociedade e conhecimento, o campo dos estudos curriculares tem se ocupado do debate sobre multi/interculturalidade em contextos de transnacionalização e internacionalização. Em geral, os trabalhos

destacam a emergência de novos arranjos socioculturais que vem impactando a vida singular e coletiva em escala local/global e que, por isso, demandam reconfigurações nos papeis da escola e demais instituições educativas. Nesse âmbito, o currículo assume importância ainda maior, dado representar institucionalmente o território da materialidade na formação humana em todos os níveis e modalidades.

Não é por acaso que significativa parcela da produção científica do campo dos estudos curriculares tem optado por recortes de investigação que envolve relações tais como: currículo-cultura, currículo-multiculturas, currículo-interculturais, currículo-identidade, currículo-diferença, currículo-diversidade e currículo-pluralidade. Associado a este conjunto, outros analisam a relação do currículo com os fluxos mais intensos de mobilidade humana; com os processos comunicacionais em termos de língua/idioma; com dimensões da cidadania, direitos humanos, etc. De algum modo, todos esses temas ou recortes movem-se na esfera dos fenômenos sociopolíticos atuais em escala global, dentre os quais estão o transnacionalismo e a internacionalização⁵⁷.

Mas afinal, em se tratando da relação currículo e cultura, quais diferenças fundamentais de perspectiva se pode evidenciar entre o projeto de internacionalização de fundo racionalista instrumental e os que projetam um mundo intercultural baseado na diversidade e na diferença? Sem a pretensão de uma resposta alargada a esta complexa questão, arriscamos dizer que uma das diferenças fundamentais está na compreensão sobre o que devam ser respectivamente *trocias culturais e cidadania global* – conceitos estruturantes e constitutivos dos principais ideários da internacionalização.

⁵⁷ Pacheco (2013, p. 455) chama atenção sobre as influências da internacionalização hegemônica nos discursos do campo dos estudos curriculares. Afirma ele que: "Atendendo às condições de diálogo existentes (entre as diferentes perspectivas dos estudos do campo curricular), a internacionalização facilmente se torna num processo hegemônico, não deixando de existir, no caso dos estudos curriculares, o superdiscurso norte-americano, canadiano, britânico e australiano".

Em documento recente da UNESCO (2016) intitulado *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem* se encontra que “A cidadania global refere-se ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global” (p.15). Pedagogicamente o conceito aparece contemplado em três dimensões, a cognitiva, a socioemocional e a comportamental. A dimensão cognitiva compreende aquisição de conhecimento e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais. A dimensão socioemocional inclui sentimento de pertencer a uma humanidade comum, que compartilha valores, responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e à diversidade. A dimensão comportamental, por sua vez, supõe atuação efetiva e responsável, em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável. (UNESCO, 2016, p. 15).

Vê-se no conceito da UNESCO evidente acento às questões das trocas interculturais no respeito às diferenças e nas interdependências, sejam elas de escala geográfica ou de atividades humanas. Ainda que seus posicionamentos epistêmicos e políticos convirjam para o aperfeiçoamento do sistema socioeconômico vigente, seu ideário de internacionalização mostra-se relativamente distinto dos modelos de base essencialmente econômica.

Em abordagens mais compreensivas ou subjetivistas, sobretudo as que se situam no âmbito estudos culturais e etnográficos, podemos encontrar pistas de um ideário de internacionalização do tipo intercultural em contraposição a ideia de uma monocultura global ou de cultura-mundo. Em geral, são trabalhos focados na ideia (ou perspectiva) de um mundo movido por trocas interculturais nas quais a cidadania global se constituiria pela superação do atual estágio de desigualdades

sociais e, sobretudo, pelo reconhecimento das diferenças culturais, o que incluiria não somente o âmbito das relações interétnicas como também das identidades em termos de nacionalidade, diferenças religiosas, de gênero, etc. (OLIVEIRA e BAINES, 2005, BHABHA, 1998; CANCLINI, 2003; DERRIDÁ, 1991)

Willian Pinar (2007), por exemplo, fala da possibilidade um mundo cosmopolita que se moveria pelo *encontro com o outro* na diferença, um mundo que se interconectaria por via de *conversações complexas* e por diálogos honestos baseados nas diferenças. Varela (2014) acentua uma perspectiva de internacionalização solidária e emancipadora da educação e, em particular, do ensino superior com ênfase na tradução da realidade, da idiossincrasia e das especificidades nacionais e locais no âmbito processo de desenvolvimento curricular. Marins (2017) destaca possibilidade de uma internacionalização do tipo polifacetada e policentrada em contextos de uma globalização multiculturalista onde se globaliza o que é diverso.

Especialistas em currículo que discutem o fenômeno da internacionalização tais como Leask (2009), também se colocam em defesa de um projeto de fundo cultural. Leask (2009, p. 2009), por exemplo, define internacionalização curricular como sendo a incorporação de uma dimensão internacional e intercultural no conteúdo do currículo, bem como nos processos de ensino e aprendizagem. Para ela, trata-se de uma possibilidade de envolver os alunos com a pesquisa em nível internacional e com a diversidade cultural e linguística.

O que configura, portanto, a ideia de internacionalização curricular na perspectiva intercultural, é a possível constituição de um horizonte educativo no qual os percursos curriculares contribuam na formação de sujeitos tendo em conta suas singularidades, diferenças, experiências de vida e constituição identitárias. Currículos que, escapando ao que prescrevem os modelos que se autodenominam

internacionais ou globais, se configurem muito mais pela valorização do diverso, do múltiplo, da alteridade e das trocas.

PALAVRAS FINAIS

São fortes as evidências, inclusive pelos dados da pesquisa, que o debate sobre internacionalização dos currículos está apenas começando, especialmente no Brasil onde a produção científica está concentrada na discussão do movimento no âmbito da Educação Superior com ênfase em aspectos que inclui mobilidade estudantil e de docentes, produção científica na pós-graduação, programas oficiais de estímulo à internacionalização, papel das universidades no referido contexto, avanços, desafios e tendências da internacionalização, modelos e tendências da internacionalização, contradições da internacionalização, etc. Nesse quadro de investigação, atenção menor é dedicada à especificidade dos currículos, especialmente nas contradições que neles se revelam em situações nas quais as condições e os processos de sua configuração e desenvolvimento não condizem ou não respondem finalidades anunciadas e resultados esperados.

De modo geral, as pesquisas que analisam a internacionalização da educação pelos espaços dos currículos (pensados e desenvolvidos pelas instituições), o fazem apontando fundamentalmente dois aspectos, dentre outros. Parte deles atribui ênfase ao que o currículo *deve ser*, ou seja, assumem que os currículos praticados são deficitários em relação as atuais expectativas e exigências dos organismos internacionais e demais redes políticas transnacionais. Portanto, são trabalhos que acabam por reforçar o modelo racionalista instrumental de internacionalização. Outra parte, de viés mais crítico, analisa a internacionalização dos currículos pelas lentes da sociologia e da política revelando contradições e alertando sobre possíveis

implicações desse movimento global seja nos contextos dos sistemas nacionais e locais de ensino, na dinâmica das instituições educativas ou mesmo na vida pessoal e profissional das pessoas.

Além das pesquisas com enfoques antes mencionados, amplia-se o número de trabalhos que analisam o fenômeno da internacionalização do próprio campo dos estudos curriculares. Trata-se de um debate especialmente centrado nos desafios de um campo que rapidamente se internacionaliza e que, por isso, demanda novas frentes e redes de investigação envolvendo parcerias em escalas extra e supranacionais. Ao apontar esse novo desafio para os pesquisadores, Antônio Flávio Moreira (2012, p.217) junta-se a Gough, (2003) e Pinar, (2003, 2006), para afirmar que “o campo do currículo é hoje visto como marcado por uma mudança de paradigma em direção à internacionalização, cujos contornos ainda estão sendo delineados”. Já em 2009, Moreira havia assinalado que “a internacionalização de um campo tão afetado por culturas nacionais distintas tem demandado novas linguagens e novos públicos que possam produzir novas narrativas” (p.368).

Trabalhos que discutem esse recorte⁵⁸, em geral, indicam que tanto a internacionalização dos estudos do campo quanto a dos próprios currículos, devem ser entendidas como movimentos do processo histórico-político de sociedades cada vez mais conectadas e, portanto, interfaceadas por relações que envolvem trocas em diferentes áreas da atividade humana em escalas que atravessam da local à global. Nesse âmbito, é notória a compreensão que a internacionalização tem sentido social e cumpre sua função histórica quando avança ancorada por pressupostos acadêmicos e culturais e movida por finalidades relacionadas fundamentalmente com redução de desigualdades sociais, democratização do acesso ao conhecimento e às culturas e reconhecimento universal das diferenças. Nesse ideário não cabe

⁵⁸ Moreira (2009, 2012); Pinar (2003, 2004, 2006); Gough (2003) e Pacheco (2013, 2014, 2015) são alguns dos pesquisadores que discutem internacionalização do campo curricular.

universalismos, homogeneizações, vigilâncias, regulação, competições, enfim, nenhuma forma de subordinação ou de subalternidade.

Assim, como síntese dos indicativos de resposta destacados ao longo do texto tanto para a pergunta colocada no seu título quanto para a questão mote do presente trabalho, poderíamos dizer que, não obstante a sociedade contemporânea assumir a globalização econômica como um processo inexorável, a internacionalização da educação e dos currículos podem, a partir da força de outras perspectivas, ganhar contornos mais identificados com ideários de interculturalidade, com justiça social e democracia.

7



POLÍTICAS CURRICULARES,
EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA,
INTERNACIONALIZAÇÃO:
aproximações
e convergências discursivas

Nesse Capítulo⁵⁹, o propósito é identificar, especialmente nos documentos oficiais da política educacional e curricular brasileira, quais demandas em termos de metas, recomendações e orientações curriculares, aparecem associadas, de algum modo, com internacionalização do currículo na Educação Básica. No âmbito da pesquisa, considero metas, recomendações e orientações curriculares qualquer indicação ou proposição impressa nos textos oficiais das instituições formuladoras da política curricular ou da legislação educacional orientada para seus respectivos sistemas de ensino.

A identificação das referidas demandas foi feita por meio de um mapeamento da produção da política educacional e curricular brasileira instituída oficialmente a partir dos anos 2000 cujos textos encontram-se disponibilizados em ambientes digitais das instituições e em repositórios diversos - trabalho este caracterizado como um estudo exploratório de base empírica. Para a identificação das marcações indicativas das demandas considerei o seguinte quadro de fontes e descritores:

Quadro 4: Fontes e descritores para identificação de demandas

Fonte documental	Tipologia dos textos consultados	Descritores (palavras chave para busca das marcações nos textos)
• Documentos oficiais formulados em âmbito nacional. • Documentos formulados por Organizações não estatais e/ ou privadas	• Leis educacionais do Sistema Nacional de Educação. • Diretrizes Curriculares Nacionais • Outros documentos de orientação curricular em âmbito nacional	• Internacionalização • Internacional • Internacionais • Internacionalizado • Mundialização • Mundial • Transnacional • Transnacionalização • Global

Fonte: Elaborado pelo autor/2017.

⁵⁹ Texto original publicado na Revista Educação e Pesquisa – USP/São Paulo: v. 45, 2019.

Para o tratamento analítico dos dados resultantes do mapeamento levo em conta que o sistema educacional brasileiro é permeável ao movimento global da internacionalização do currículo e que a formulação de suas políticas mais recentes reflete as influências diretas desse contexto – o que Ball (1994) denomina contexto de influência.

Por esta razão, antes de apresentar o quadro com as demandas do sistema educacional brasileiro, elenco algumas indicações e recomendações com perspectivas de internacionalização propostas por organismos transnacionais - indicações que em alguma medida, impactam sobre os currículos da Educação Básica brasileira. Analiso este quadro em diálogo com outros pesquisadores citados no texto, os quais discutem a problemática, num esforço de evidenciar como esse movimento é compreendido considerando-se distintas nuances e pontos de vista. Para a breve contextualização não estabeleço recorte espaço-temporal tendo em vista tratar-se de um processo global e relativamente recente.

Amparando-me em Sevilha (2014), Aguiar (2007), Amorim (2012), Nogueira, Aguiar e Ramos (2008), Leask (2009, 2015), Knight (2004, 2008) e outros, compreendo internacionalização na Educação Básica, como já fiz referência, a um movimento, ainda inicial, com motivações predominantemente políticas e econômicas, que se fortalece mobilizado por influências de organismos estatais ou privados os quais operam em espaços e instâncias transnacionais. Por distintas estratégias e instrumentos, induzem estados nacionais e sistemas educacionais a desencadearem formulação e implantação de reformas em seus currículos de Educação Básica, alcançando, inclusive, espaços escolares. São processos que podem incluir desde a formulação de políticas curriculares mais amplas, até reconfigurações, redesenhos, adaptações ou adequações curriculares com foco nos conteúdos de conhecimento, nas aprendizagens dos estudantes, na avaliação e nas respectivas metodologias de ensino.

Em geral, configuram ações desenvolvidas com perspectivas de alinhamento da educação, do currículo e consequentemente da formação escolar aos padrões do sistema econômico mundial vigente, mas que são discursivamente apresentadas como alternativas de atualização, inovação, eficiência e modernização. Os primeiros passos desse movimento aparecem manifestados: em textos de políticas curriculares que passam a inserir demandas e expectativas internacionais, nos processos de avaliação externa que definem seus critérios com base em exigências internacionais, nos documentos de projetos e programas oficiais, em geral, estruturados com base nestes mesmos princípios e propósitos, em alguns programas de formação inicial e continuada para professores, etc.

INDICAÇÕES FORMULADAS EM PERSPECTIVA DE INTERNACIONALIZAÇÃO POR ORGANIZAÇÕES TRANSNACIONAIS QUE IMPACTAM NOS CURRÍCULOS DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS BRASILEIROS

Abro a seção acentuando o que vários outros pesquisadores⁶⁰ vêm afirmando quando tratam da relação entre políticas educativas e curriculares e as novas governanças no âmbito das redes políticas globais que se fortalecem neste início de século, alinhadas que estão as demandas da atual ordem econômica mundial. Trata-se, nos termos de Dale (2004, 2010), de uma agenda estruturada para a educação. Neste âmbito, estão colocadas questões gerais que dizem respeito aos vínculos da educação com os interesses do grande mercado,

⁶⁰ A título de exemplo cito: Ball (1994, 2014), Dale (2004, 2008), Ball e Mainardes (2011), Pacheco e Marques (2014), Libâneo (2014), Evangelista (2013, 2014), Freitas (2011, 2012), Evangelista e Shiroma (2006), Frigotto e Ciavatta (2003) e Leher (1998).

além de outras mais pontuais, a exemplo de demandas que incluem reformas e reconfigurações curriculares nos sistemas de ensino, novas competências docentes, maiores exigências e controle na avaliação dos resultados educacionais, novas competências esperadas para estudantes, maior eficiência e eficácia nos sistemas, etc.

São demandas que se originam nos espaços onde se identificam interesses comuns do Estado e do mercado e se institucionalizam por meio dos chamados organismos transnacionais ou multilaterais. Sabidamente, fazem parte dessa rede de governança transnacional (CÓSSIO, 2015) importantes organizações político-econômicas ou intergovernamentais como é o caso do Banco Mundial⁶¹, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), além de vários outros conforme identifica Silva (2010)⁶².

Wielewicki e Oliveira (2010, p.222) assinalam aspectos importantes desse contexto quando afirmam que,

⁶¹ Segundo Cossio (2015, p. 622), Os termos “Banco” ou “Banco Mundial” referem-se às duas instituições que formam o que é comumente chamado Banco Mundial: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que faz empréstimos para países em desenvolvimento com renda per capita média, como o Brasil, ou a países de baixa renda solventes e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) que faz doações e empréstimos sem juros e com prazos maiores para os países mais pobres do mundo.

⁶² Para Silva (2010), os organismos internacionais podem ser divididos em instituições intergovernamentais: a) globais: Organização das Nações Unidas – ONU; Organização Mundial do Comércio – OMC; Organização Internacional do Trabalho – OIT; Organização Mundial da Saúde – OMS; Fundo Monetário Internacional–FMI; FAO; Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID; Grupo Banco Mundial; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; b) regionais: Organização dos Estados Americanos – OEA; Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; Comissão Econômica para América Latina e Caribe – Cepal; Mercado Comum do Sul - Mercosul e União Europeia. No geral, suas estruturas de funcionamento compreendem os principais órgãos: Assembleia Geral, Diretoria de Governadores e Secretariado Permanente. Para alcançar e monitorar os objetivos, contam, além da sede, com escritórios regionais ou agências em outros países; e aquelas não-governamentais: Greenpeace, Cruz Vermelha, Aldeias Infantis e outras

Em termos educacionais o período ao redor das décadas de 1980 e 1990 é marcado pela eclosão de um movimento de reformas educacionais por todo o mundo, instaurando aquilo que Hargreaves e outros (2002) denominam de 'nova ortodoxia oficial', um movimento que é caracterizado pela padronização em torno de políticas de avaliação, de financiamento, de formação de professores e de currículo, num processo de nítida sintonia entre tais políticas e a visão de desenvolvimento preconizada por grandes organismos financeiros internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial.

São, portanto, movimentos que pressionam governos e seus respectivos sistemas educacionais para a formulação de reformas que, em geral, envolvem questões curriculares. Os argumentos que justificam iniciativas dessa natureza pautam-se, predominantemente, nos ideais de inovação, de melhoria da eficiência e eficácia com consequente elevação de resultados – todos alinhados aos padrões requeridos ou estabelecidos internacionalmente. Na educação superior esse movimento é absolutamente evidente e inclusive constitui mote nas universidades e demais instituições de ensino superior brasileira para a (re)formulação dos chamados Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI).

Na Educação Básica esses requerimentos são traduzidos fundamentalmente na proposição de diretrizes e demais prescrições curriculares, por intermédio de projetos de cooperação, pela implantação de mecanismos de avaliação externa no âmbito dos sistemas educativos e, ainda, pela regulação e controle, pelo Estado, via distribuição dos recursos financeiros - estratégias cada vez mais vinculadas à verificação de qualidade pelos indicadores de resultados.

Sem a pretensão de contemplar o vasto conjunto de indicações pautadas por esses organismos para a área da educação, especialmente as formuladas partir dos anos 1980 quando se fortalecem os movimentos de globalização da economia e, inclusive, das políticas educacionais (SUDBRACK e NEGRO, 2016), destaco

a seguir, sumariamente, algumas cujos conteúdos mostram-se diretamente relacionados com questões curriculares.

Para Leher (1998) o documento *Financiamento da educação nos países em desenvolvimento: uma exploração das opções políticas* - de 1986 pode ser considerado um marco na intervenção do Banco Mundial no setor educacional. Todavia, foi nos anos 1990, com a publicação da trilogia *Educação primária* em 1990, *Educação profissional técnica e capacitação* em 1991 e *Ensino superior: as lições da experiência* em 1994, que setores do Banco Mundial passaram a exercer papel decisivo na privatização de políticas sociais, impondo a lógica da substituição do público pelo privado, para além da imposição do capitalismo norte-sul.

O texto do Banco Mundial de 1996, intitulado *Prioridades e estratégias para a educação*, revela-se igualmente importante. No prólogo se encontram as razões e finalidades do documento que tem a qualidade do ensino na Educação Básica como foco.

É o primeiro exame global do setor de educação publicado pelo Banco desde o documento de políticas sobre educação de 1980 - sintetiza as conclusões das publicações realizadas nos últimos anos. Acrescenta um exame da educação secundária que reflete os resultados dos trabalhos em andamento do Departamento de Desenvolvimento Humano do Banco e torna extensivos estes resultados às esferas do financiamento e da gestão setorial. Baseia-se também, consideravelmente, no informe mundial sobre a educação da UNESCO (1993). No informe se delineiam as opções de política que podem adotar os países de baixo e médio ingresso visando fazer frente aos problemas educacionais a medida que avançam para o século XXI. (p.12) Tradução livre do autor.

Algumas declarações de eventos internacionais mostram-se igualmente importantes, particularmente as declarações *de Jomtien* (UNICEF, 1990), *de Nova Delhi* (UNESCO, 1993) e *de Dakar* (UNESCO, 2000), além de documentos resultantes de eventos patrocinados por organismos como UNESCO, UNICEF, PNUD e BID, todos com

expressiva repercussão na formulação de políticas curriculares dos sistemas educacionais, especialmente dos países signatários. São textos que, em geral, indicam a necessidade de melhoria nos resultados educacionais na Educação Básica por meio de reformas curriculares e apelam para ampliação do financiamento e apoio internacional, especialmente dos países centrais.

Texto mais recente formulado pela equipe de estratégia para o setor de educação do Grupo Banco Mundial, intitulado *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento Estratégia de Educação 2020* (2011), também repercute na Educação Básica. Trata-se de uma prescrição estratégica colocada como base de apoio aos estados nacionais e seus respectivos sistemas educacionais para que estes efetivem suas reformas curriculares de acordo com os princípios dessa agenda global. No sumário do projeto lê-se:

O Grupo Banco Mundial está empenhado em consolidar esse progresso e a incrementar o seu apoio para ajudar todos os países a alcançarem a Educação para Todos (EFA) e os objetivos de educação das Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDG). (...) A nova estratégia do Banco para 10 anos procura alcançar este objetivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas (BM, 2011, p.1).

Alguns documentos do Conselho Europeu e Conselho da União Europeia que, dentre outras indicações, recomendam a melhoria da eficácia dos processos educacionais de investigação e formação, além da abertura dos sistemas de educação ao mundo exterior, têm repercutido nos sistemas de ensino no Brasil. São vários os documentos⁶³, alguns resultantes de conclusões de assembléia, relatórios de

⁶³ São vários os documentos publicados pelo Conselho Europeu e da União Europeia sobre educação. O endereço para acessá-los é: <http://www.consilium.europa.eu/pt/documents-publications/public-register/>

comissões por área ou ainda comunicações dessas comissões. Parte significativa dos textos reafirma a proposta de uma Europa com sistemas educacionais eficientes, abertos ao mundo da internacionalização. O processo de Bolonha, obviamente, integra esse contexto.

Documentos e programas da OCDE, com seu slogan *uma rede global de políticas* (OCDE, 2011), igualmente jogam forte influência nas formulações curriculares de países em desenvolvimento como é o caso do Brasil. Dentre tantos, destaque-se o PISA (Programa internacional para o acompanhamento das aquisições dos alunos) e os vários projetos de seu Centro de Pesquisa e Inovação Educacional. Cito dois, como exemplos⁶⁴: i) Inspirados pela tecnologia, norteados pela pedagogia: uma abordagem sistêmica das inovações educacionais de base tecnológica (OCDE, 2010) e, ii) Trabalhando com o Brasil (OCDE, 2017).

Em busca recente (2017) ao site do Banco Mundial⁶⁵ foi possível identificar o registro de 534 projetos desenvolvidos ou em desenvolvimento no Brasil desde 1949 envolvendo os vários setores de atividade. Na área da educação (incluindo desenvolvimento social) são 40 projetos, dos quais 09 encontram-se ativos. Envolvendo a área de currículo são 17 projetos, dos quais 01 encontra-se em andamento. Em geral, são ações relacionadas com gestão da educação e/ou do currículo cujas finalidades gravitam em torno da busca pela melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, da eficiência escolar, da redução dos índices de evasão e repetência, formação de professores, infra-estrutura, etc.

⁶⁴ Diana Lemes Ferreira, na sua Tese intitulada *A OCDE e a política de formação docente no Brasil* (2011), relaciona as políticas globais da OCDE com as ações do Estado Brasileiro na área da educação, especialmente na formulação e implantação de programas como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, o Programa de Incentivo à Docência (PRODOCENCIA), a Nova CAPES e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). No trabalho revelam-se notórias as influências desse organismo multilateral sobre os currículos da Educação Básica brasileira.

⁶⁵ Fonte: <http://projects.worldbank.org/?lang=en>. Acesso em 15.08.2017

Sobre as influências dos organismos transnacionais e, particularmente, sobre o Processo de Bolonha, Morgado (2009) faz importante advertência, marcando que no domínio curricular, a tendência tem sido para a progressiva europeização do currículo. Aliás, um forte movimento verificado atualmente no Brasil com a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC inspirada nos ideários de centralização curricular de base internacional. Morgado chama a atenção para a possibilidade de enfraquecimento das territorialidades curriculares nacionais em favor de um conhecimento escolar internacional regulado.

INDICATIVOS DO ALINHAMENTO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO EM TERMOS DE METAS, RECOMENDAÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES AOS MOVIMENTOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Na presente seção apresento e analiso, com base nos documentos oficiais da política curricular e textos correlatos, eventos e processos educacionais que sinalizam, em alguma medida, o alinhamento dos sistemas de ensino brasileiro às demandas e requerimentos da internacionalização. O objetivo é verificar a presença e intensidade desse movimento por intermédio dos textos das diretrizes curriculares da Educação Básica, especialmente as formuladas a partir dos anos 2000 quando todas as etapas de modalidades foram contempladas.

A identificação das marcas é feita tomando-se, dos textos na íntegra, os fragmentos que contém expressões elencadas nos descritores do quadro 1, cujos conteúdos possuem alguma interface com temas correlatos à internacionalização ou demandas internacionais, além de outros excertos que visivelmente apontam para

essa perspectiva. O quadro a seguir mostra o resultado do trabalho de identificação em termos quantitativos, que juntamente com a planilha contendo os fragmentos dos textos⁶⁶, serve de base para a análise.

Quadro 5: Indicações relacionadas com internacionalização presentes nos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica brasileira e suas modalidades.

Documentos oficiais	Descritores e número de marcações nos textos						
	Internacionalização	Internacional (is)	Internacionalizado	Mundialização	Mundial	Transnacional	Transnacionalização
Parecer CNE/CEB 7/2010 de 07.04.2010 e Resolução 04, de 13.07.2010. Fixam Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	3	2	0	0	1	4	0
Parecer CNE/CEB 11/2010 e Resolução 7 de 14.12.2010. Fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.	0	2	0	0	0	0	2
Parecer CNE/CEB 5/2011 e Resolução 2 de 30.01.2012. Fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	0	6	0	0	2	0	1
Parecer CNE/CEB Nº 14/2011 e Resolução 3 de 16.05.2012. Fixam diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.	0	0	0	0	0	0	0

⁶⁶ A planilha com os fragmentos dos textos das diretrizes não foi incluída no artigo devido sua extensão, todavia compõe o material de pesquisa.

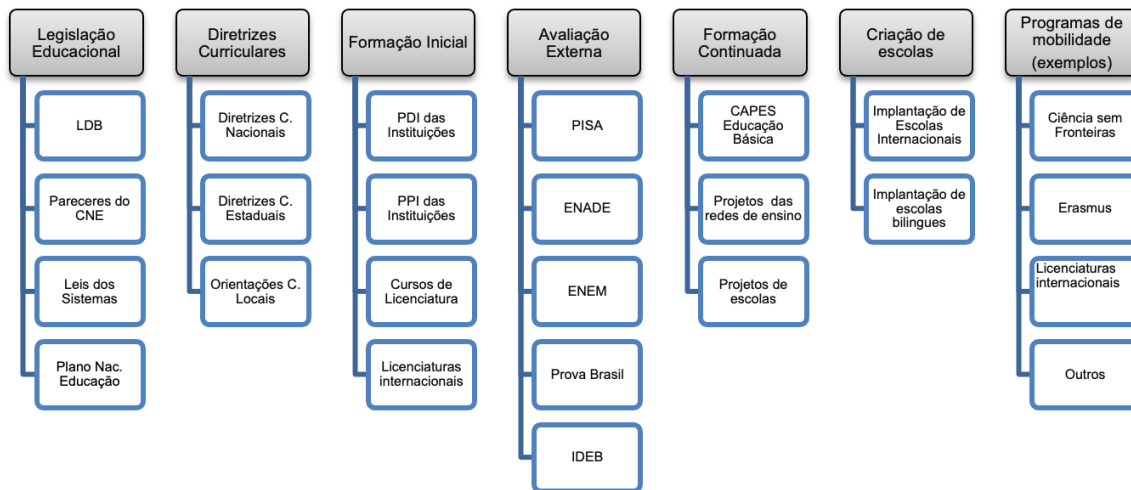
Parecer CNE/CEB 11/2012 e Resolução 6 de 20.09.2012. Fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	1	4	0	0	1	0	0	4
Parecer 36/2001 de 04.12.2001 e Resolução CNE/CEB 1 de 03.04.2002. Fixam Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.	0	0	0	0	0	0	0	2
Parecer 20/2009 e Resolução nº 5 de 17.12.2009. Fixam diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil	0	0	0	0	0	0	0	0
Parecer CNE/CEB 4/2010 e Resolução 2 de 19.05.2010. Fixam Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.	0	17	0	0	0	0	0	1
Parecer CNE/CEB 13/2012 e Resolução 5 de 22.06.2012. Fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.	0	11	0	0	0	0	0	0
Parecer CNE/CEB 16 de 05.06.2012 e Resolução 8 de 20.11.2012. Fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.	0	16	0	0	0	0	0	1
Parecer CNE/CP 003/2004 e Resolução 1 de 17.06.2004. Fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	0	3	0	0	3	0	0	1
Parecer CNE/CEB Nº 13/2009 e Resolução nº 4 de 2.10.2009. Fixam diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.	0	0	0	0	0	0	0	0
Parecer CNE/CP 8/2012 e Resolução 1 de 30.05.2012. Fixam Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.	0	15	0	0	5	0	0	3
Parecer CNE/CP 14/2012 e Resolução 2 de 15.06.2012. Fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.	0	9	0	0	5	0	0	3

Parecer CNE/CP 28/2001 de 02.10.2001 e Resolução 1 de 18.02.2002. Fixam Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	0	1	0	0	0	0	0	0
Base Nacional Comum Curricular, 3ª versão, 2017 (em discussão no CNE).	0	11	0	0	0	3	0	6
TOTAIS	4	97	0	0	17	7	0	25

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de BRASIL (2013); BRASIL (2016); BRASIL (2017).

Embora a busca tenha sido feita exclusivamente nos textos oficiais da política curricular brasileira, levo em conta que os indicativos de aproximação e/ou aderência a esse projeto transnacional revelam-se em outras ações do Estado brasileiro, como ilustrativamente mostro na figura a seguir - ainda que não as examine neste texto em razão de suas limitações.

Figura 2: Ações oficiais alinhadas, em alguma medida, às demandas da internacionalização da educação e do currículo.



Fonte: elaborada pelo autor - 2017.

Particularmente no que se refere aos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica brasileira e suas modalidades, constata-se a presença de várias marcações as quais, no âmbito discursivo, apontam haver relação entre a política curricular prescrita aos sistemas de ensino e os requerimentos e expectativas da internacionalização. O trabalho permite, inclusive, identificar alguns modos como o Brasil se move nesse processo e a intensidade de sua participação, como destacarei a seguir.

Em geral, as indicações aparecem relacionadas às questões da agenda estruturada para a educação em contextos de internacionalização traduzidas em discursos como: i) reconhecimento da existência de contextos, demandas e expectativas internacionais, ii) preocupação com efeitos e implicações das exigências internacionais, iii) expectativas em relação às demandas especialmente no que se refere à resultados educacionais, iv) garantia de direitos em relação aos compromissos firmados em acordos, pactos e/ou convenções internacionais, v) inclusão

de conteúdos curriculares que atendam aos requerimentos e padrões internacionais e, vi) busca por acesso e participação nas redes e projetos sociais que circulem em escala internacional ou transnacional.

Assim, sobre esta base, pode-se afirmar que no âmbito da Educação Básica o Brasil dá os primeiros passos na direção de um alinhamento às demandas e requerimentos da internacionalização do currículo – um movimento que avalio ser caracterizado como do tipo *passivo* (LIMA e MARANHÃO, 2009), tendo em vista tratar-se de processos de ajuste ou conformação curricular aos padrões estabelecidos nos espaços centrais. Esta tipologia fica ainda mais evidenciada quando se verificam, nos textos, fortes preocupações dos formuladores com efeitos e implicações das exigências internacionais sobre nosso sistema de ensino. Note-se que não são preocupações que se convertem em formulação de estratégias de defesa ou crítica, mas sim em recomendações para seu pronto acolhimento.

As estratégias discursivas utilizadas na formulação dos textos da política curricular para este ajustamento são evidentes, especialmente porque afirmam ou reforçam, em praticamente todas as diretrizes, pressupostos, concepções e ideários dessa agenda transnacional. Nos pareceres que dão origem e, portanto, sustentam as resoluções que fixam as diretrizes, verifica-se marcado reconhecimento e acolhimento às expectativas e demandas internacionais em relação à educação. É comum, encontrar-se nos textos, por exemplo, a preocupação em inserir a educação brasileira nos contextos da educação internacional – um horizonte que, aliás, assume sentido de finalidade.

Outro aspecto fortemente presente nos textos da política tem a ver com as expectativas internacionais no que se refere à resultados de aprendizagem. Não é raro encontrar-se marcações que acentuam as fragilidades do sistema de ensino brasileiro e a consequente necessidade de atenção aos índices de qualidade medidos por avaliação externa, a exemplo do IDEB e sua evidente relação com o

PISA - relação acentuada pelo próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais, órgão subordinado ao Ministério da Educação do Brasil, que assim se manifesta:

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso “Todos pela Educação”, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação fomentado pelo Ministério da Educação. Nesse âmbito se enquadra a ideia das metas intermediárias para o Ideb. O objetivo é alcançar a média de 6,0 em 2022 – período estipulado tendo como base a simbologia do bicentenário da Independência. Para isso, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, visando reduzir a desigualdade educacional. A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, **o país deve atingir em 2021 o nível de qualidade educacional médio dos países membros da OCDE** observado atualmente, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação). **Essa comparação internacional foi possível devido à compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Pisa e no Saeb.** (INEP, 2016, grifos do autor)

Na mesma perspectiva, aparecem colocadas nos textos, preocupações e consequentes recomendações dos formuladores para que os sistemas de ensino incluam nos currículos conteúdos de conhecimento que atendam aos requerimentos e padrões exigidos pelas avaliações externas. O exemplo mais evidente refere-se à formulação do texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (recentemente aprovado no Conselho Nacional de Educação), que notadamente assume os conteúdos curriculares como “a serviço do desenvolvimento de competências” (2017, p. 15). Na introdução do documento, afirma-se que:

No Brasil, essas referências legais (matrizes e competências) têm orientado a maioria dos Estados e Municípios na construção de seus currículos. Essa mesma tendência de elaboração de

currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

A busca por garantia de direitos em relação aos compromissos firmados em acordos, pactos e/ou convenções internacionais é, como assinala, outra marca nos textos analisados. Essa preocupação mostra-se presente especialmente nas diretrizes para a Educação em Direitos Humanos, Educação Ambiental e de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, além de outras com menor intensidade. Neste âmbito, destaca-se com evidência a necessidade de atenção aos compromissos assumidos pelo Brasil em espaços globais. Na diretriz de Educação Ambiental, por exemplo, encontra-se que “no Brasil, a afirmação da Educação Ambiental nas diversas áreas situa-se no bojo da produção e participação nacional decorrente de acordos multilaterais e de legislações nacionais e internacionais” (BRASIL, 2013, p. 530).

Outro aspecto visivelmente marcado nos textos é a busca por acesso e participação do sistema de ensino brasileiro nas redes e projetos sociais que circulam em escala internacional. Na Diretriz para a Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade, por exemplo, destaca-se a efetiva participação do Brasil nos projetos

EUROSOCIAL⁶⁷ e *Red Latinoamericana de Educacion en Contextos de Encierro – Redlece*⁶⁸.

No que se refere à dimensão da multiculturalidade colocada como uma das expectativas para os processos de internacionalização da educação, por alguns autores como Lima e Maranhão (2011), Moreira (2002), Knight (2012) Leask (2015), Lima e Contel (2011), não se verificaram marcações nos textos das diretrizes. As abordagens sobre cultura manifestadas nos documentos oficiais atribuem, em geral, destaque à diversidade que caracteriza a população brasileira e a consequente necessidade de atenção às diferenças étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual. Não se observam formulações que indiquem a necessidade de trocas culturais em escala regional ou transnacional, exceto orientações para priorização da língua espanhola em razão do contexto lingüístico que envolve o continente, além da participação do país no MERCOSUL.

No conjunto das diretrizes curriculares para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, algumas delas não registram marcações evidenciando qualquer indicação ou vínculo com os contextos transnacionais ou com expectativa de internacionalização do currículo. Ainda que estejam, todas, sob as mesmas normas do

⁶⁷ Eurosócial é um programa de cooperação técnica da União Europeia que objetiva contribuir na promoção da coesão social na América Latina pelo fortalecimento de políticas públicas e da capacidade institucional para executá-las. Seu método principal de trabalho é o intercâmbio de experiências, conhecimentos e boas práticas entre administrações públicas europeias e latino-americanas em cinco setores prioritários: justiça, educação, saúde, fiscalidade e emprego. Esse programa parte do convencimento de que é possível contribuir para melhorar a eficácia e a eficiência das políticas públicas como mecanismos geradores de coesão social através da sensibilização dos líderes políticos e dos intercâmbios de experiências entre funcionários públicos europeus e latino-americanos com capacidade de tomar decisões. A finalidade principal dos intercâmbios de experiência é a introdução de orientações, métodos ou procedimentos inovadores de gestão que têm sido utilizados em outros países. (BRASIL, 2013, P. 304)

⁶⁸ A implementação da Rede, dentre outros objetivos, tem como proposta impulsionar políticas públicas integrais e integradas que favoreçam a atenção para a educação em espaços de privação de liberdade, concebida como um direito ao longo da vida; trocar experiências e informações, fomentando pesquisas e cooperação técnica entre os países; bem como atuar como um interlocutor regional para o diálogo e a reflexão política com outras redes em nível internacional. (BRASIL, 2013, p. 304)

Sistema Nacional de Educação, dizem respeito à especificidades educacionais em processo de consolidação no quadro do sistema nacional, como é o caso da Educação Infantil, da Educação Especial e das Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

PALAVRAS FINAIS

O trabalho que socializo no presente texto, permitiu, dentre outros aspectos, a (re)afirmação da hipótese que levantei para esta pesquisa, que os movimentos de internacionalização do currículo - já evidentes na Educação Superior brasileira, alcançam também os territórios da Educação Básica, ainda que menos agressivamente. A análise dos textos da política curricular, formulados a partir dos anos 2000 (período dos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Russel), revela não haver mudanças de perspectiva em relação ao que foi iniciado nos anos 1990 com o Governo de Fernando Henrique Cardoso, que explicitamente reorientou o sistema educacional brasileiro para uma concepção neoliberal tornando-o mais permeável aos interesses internacionais de toda a ordem.

Sobre este aspecto Ferreti e Silva (2017) destacam que o caldo de cultura que orientou a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e, posteriormente, da Educação Profissional, na época de FHC foi constituído a partir do discurso do Governo Federal influenciado por entidades internacionais e publicações como o Relatório Delors e a Cepal (Comissão Econômica para a América Latina). Ambos os documentos enfatizaram tanto a difusão do progresso técnico quanto a coesão social. Acrescento que nessa mesma direção caminhou a formulação dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), processo que contemplou todas as etapas de modalidades da Educação Básica.

No atual momento, com o Governo de Michel Temer, verifica-se abertura ainda maior com efeitos concretos na Educação Básica. São exemplos, a Medida Provisória 746/2016 agora convertida na Lei 13.415/2017 que instituiu o chamado *Novo Ensino Médio* - prescrição claramente inspirada em modelos de países europeus e norte-americanos, além da proposição da terceira versão do texto da Base Nacional Comum Curricular que notadamente atende os requerimentos estrangeiros de centralização curricular e assume o currículo por competências como eixo central. Ambas as iniciativas com visível alinhamento às demandas da internacionalização.

Enfim, concordo com Libâneo (2014) para quem a internacionalização é um fato concreto do mundo contemporâneo, expressão da dinâmica da realidade econômica, política e cultural. Para ele, os países emergentes ou pobres são induzidos a praticar políticas educacionais compatíveis com os interesses do mercado global e para isso os organismos multilaterais oferecem mecanismos de ajuda e financiamento. No sentido que aponta Libâneo, poderíamos afirmar que os movimentos de internacionalização da educação e do currículo formam parte de um projeto globalmente estruturado movido predominantemente pelas forças dos organismos multilaterais.

8



INTERNACIONALIZAÇÃO
NOS CONTEXTOS DOS ENSINOS
BÁSICO E SECUNDÁRIO
EM PORTUGAL

Texto em coautoria com Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges

Em épocas de rápidas mudanças sociais, econômicas e políticas, as referências internas são insuficientes para justificar a persistência ou a introdução de reformas. É precisamente nesses momentos que a externalização oferece a oportunidade de romper radicalmente com o passado e importar, ou tomar como empréstimo, modelos, discursos ou práticas de outros sistemas educativos (STEINER-KHAMSI, 2002, p. 70).

Julgamos a afirmação de Steiner-Khamsi adequada para introduzir a problemática que se discute e aprofunda no presente trabalho, cujo objetivo é explorar evidências de alinhamento da atual política curricular portuguesa para os ensinos básico e secundário com as demandas das redes políticas e organismos transnacionais que se colocam em defesa da chamada internacionalização da educação. Com esse propósito toma-se o atual quadro de (re)formulação e desenvolvimento da política curricular portuguesa nestes níveis de ensino para identificar aspectos de alinhamento e adesão do referido sistema educativo às recomendações, requerimentos e modos de regulação e controle instituídos em espaços extra ou supranacional⁶⁹.

A premissa que serve de base para a análise desse movimento é que Portugal, assim como muitos outros países, sofre os efeitos de uma regulação transnacional que atua no sentido da desnacionalização⁷⁰ das políticas educativas, cenário no qual as (re) formulações curriculares passam a contar com forte influência e/ou participação de decisores externos.

Os referenciais teóricos que sustentam a investigação são, essencialmente, trabalhos já realizados por pesquisadores que analisam a problemática da transnacionalização e da internacionalização da educação com foco na realidade portuguesa; textos de documentos oficiais da política educacional e curricular do sistema de ensino português; documentos de organismos multilaterais que, de algum modo, tratam sobre a problemática; textos de documentos produzidos por organismos da União Europeia e, ainda, textos que organizamos sobre essa mesma pesquisa quando foram analisados os movimentos de internacionalização dos currículos nos contextos da Educação Básica brasileira.

⁶⁹ Texto em coautoria com Filipa Isabel Barreto de Seabra Borges, Docente na Universidade Aberta de Lisboa/Portugal. Originalmente publicado na Revista Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, v. 45, 2020.

⁷⁰ O conceito de desnacionalização é tratado no texto *Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo*, por Justino e Batista (2013).

Trata-se, pois, de um trabalho empírico-teórico que toma a produção científica já existente como fonte primária para selecionar e analisar alguns de seus conteúdos com vistas a explorar suas relações e formular novas sínteses como produto de conhecimento. Desse modo, apresenta-se, inicialmente, breve contextualização da problemática destacando-se algumas evidências relacionadas com internacionalização dos currículos já identificadas no âmbito dessa pesquisa. Na sequência, situam-se os contextos transnacionais nos quais são mobilizados projetos em perspectiva de internacionalização da educação e dos currículos em Portugal e finalmente destacam-se marcas de alinhamento e de adesão da política curricular do ensino básico e secundário de Portugal com movimentos transnacionais pela internacionalização.

EVIDÊNCIAS QUE REVELAM OS MOVIMENTOS PELA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DOS CURRÍCULOS: NOTAS INTRODUTÓRIAS

O desenvolvimento do trabalho, com seus distintos recortes de pesquisa, revelou uma série de evidências, algumas das quais estão destacadas a seguir como sínteses ou resultados parciais que nos ajudam a situar e compreender aspectos importantes relacionados aos movimentos transnacionais pela internacionalização em contextos mais amplos nos quais, obviamente, se insere a realidade educacional e curricular dos ensinos básico e secundário portugueses.

Um primeiro aspecto tem a ver com os interesses que movem esse macro-projeto gerado e visivelmente nutrido no âmbito dos chamados globalismos contemporâneos. Trata-se, evidentemente, de uma proposta de fundo político que também envolve interesses de natureza acadêmica e cultural, mas que visa fundamentalmente o fortalecimento

da chamada transnacionalização das atividades de mercado, fenômeno que marca o atual processo de globalização econômica⁷¹.

Verifica-se, igualmente evidente, que as racionalidades e finalidades que sustentam e orientam esse projeto no âmbito da Educação Superior, são as mesmas que induzem e, portanto, movem as iniciativas nos territórios da Educação Básica, similaridade verificada também no que se refere à formulação e efetivação de estratégias para internacionalização. Dados da pesquisa revelam que estados, organizações transnacionais e redes privadas que prestam serviços educacionais, vêm lançando mão das mesmas estratégias mobilizadas na Educação Superior para induzir ações na Educação Básica, reservadas, obviamente, suas especificidades.

Nesse quadro, verifica-se que as estratégias relacionadas com formulação de políticas curriculares, assumem características de *policy transfer*, processos pelos quais conhecimento político, procedimentos administrativos e ideias de um determinado sistema político ou de rede são implantados em outro sistema (DOLOWITZ e MARSH, 2000). São movimentos que podem ser identificados com o que Barroso (2003) denomina efeitos de contaminação⁷² e que Walford (2001) e Steiner-Khamsi (2009) nominam *educational policy borrowing*. Nesse sentido, a internacionalização revela-se indutora de um isomorfismo e, portanto, de um universalismo curricular, especialmente porque fortalece a ideia da possibilidade de uma política curricular global.

⁷¹ Para Lemos (2014), dentre as políticas públicas objeto de processos de transnacionalização, alguns autores consideram a política educativa uma das que tem sido objeto de maior atenção e onde a influência da globalização e da interdependência dos Estados mais se tem acentuado.

⁷² A coexistência em vários países (de contextos geopolíticos tão diferentes) de discursos e medidas semelhantes indicia fenômenos de convergência que resultam, por um lado, dos processos de integração supranacional das economias e das políticas (conhecidos pela designação de "mundialização" ou "globalização") e, por outro lado, da permeabilidade do discurso político às retóricas de legitimação difundidas pelos centros de decisão e difusão internacionais, por meio daquilo que chamo de "efeito de contaminação" (Barroso, 2003, p. 84).

Outro aspecto que se revela importante no quadro da internacionalização e que se conecta com os anteriores tem a ver com a potência dos discursos educacional e acadêmico global (BEECK, 2012) produzidos especialmente no âmbito das redes políticas transnacionais por organismos também transnacionais e por instituições ligadas à Educação Superior que atuam em contextos regionais ou mundial. São discursos que ganham hegemonia em instituições educativas e nos espaços de governo e que, por extensão, se expressam com força nos contextos de influência e de produção de textos de políticas (BALL e BOWE, 1992) alcançando os territórios curriculares dos sistemas educativos e das escolas.

Ainda no quadro das evidências, revela-se o significativo poder de influência exercido atualmente pelas chamadas Escolas Internacionais e respectivas redes não estatais que as gerenciam. Os bons indicadores de resultados alcançados pelas escolas classificadas com essa tipologia nos *rankings* das *performances* escolares com seus respectivos instrumentos de credenciamento e acreditação como é, por exemplo, o *International Baccalaureate* - IB-DP, vêm fortalecendo ainda mais o discurso da internacionalização. Além de uma vertiginosa expansão quantitativa na oferta de escolas internacionais pelos quatro cantos do mundo, faz-se um amplo trabalho de disseminação de seu alto desempenho curricular, aspecto que vem repercutindo fortemente nas decisões curriculares no âmbito dos sistemas de ensino.

Tendo em conta essas afirmações como notas introdutórias, passamos a apresentar e discutir aspectos da relação do sistema de ensino básico e secundário português com as racionalidades, expectativas, requerimentos e demais demandas dos projetos transnacionais de internacionalização da educação e dos currículos. Com esse propósito, inicialmente situamos os contextos transnacionais nos quais a educação portuguesa se alinha e se integra para em seguida apontarmos o envolvimento mais específico dos ensinos básico e secundário português com esse mesmo movimento.

CONTEXTOS TRANSNACIONAIS DE INTERNACIONALIZAÇÃO: INFLUÊNCIAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES EM PORTUGAL

É significativo o volume de trabalhos e de pesquisadores dedicados ao tema ou a problemática da internacionalização da educação e dos currículos em Portugal. Assim como ocorre no Brasil, constata-se que as pesquisas envolvem essencialmente o âmbito da Educação Superior, sendo mais raros os trabalhos que abordam alguma relação entre os currículos dos ensinos básico e secundário com concepções, expectativas ou requerimentos da internacionalização.

Por meio de busca em bases de dados especialmente em livros, periódicos e pesquisas de programas *stricto sensu* produzidas em Portugal, foi possível visualizar um panorama da produção científica envolvendo tanto a problemática da internacionalização da educação em geral quanto dos ensinos básico e secundário em particular⁷³. Grosso modo, essa produção mostra-se especialmente voltada à investigação do tema em quatro recortes distintos que os caracterizamos como: i) trabalhos sobre internacionalização na educação em contexto geral; ii) trabalhos sobre internacionalização do/no Ensino Superior em Portugal; iii) trabalhos sobre a relação entre o sistema de ensino básico e secundário português e o contexto internacional, e iv) trabalhos que analisam documentos da política curricular para os ensinos básico e secundário de Portugal. É, pois, desse referencial que se extrai os principais elementos tanto para a análise da integração do sistema educativo português aos contextos transnacionais em termos socioeconômicos

⁷³ Para a busca dos textos nas bases de dados utilizamos alguns descritores (ou expressões), considerando sua inserção nos títulos, (e/ou) nas palavras-chaves, (e/ou) nos resumos. Os descritores foram respectivamente: internacionalização, internacionalismo, transnacionalização, internacional, transnacional, mundial, mundialização, União Europeia, globalismo(s), supranacional, extranacional.

micos e políticos mais amplos, quando dos vínculos mais particulares dos ensinos básico e secundário.

Mostra-se notório que no mesmo contexto socioeconômico e político no qual se encontram evidências de alinhamento de muitos sistemas educativos nacionais aos requerimentos da governação transnacional com a pauta da internacionalização, se insere o sistema português relativamente à educação em geral e aos ensinos básico e secundário em particular.

Portugal, segundo Santos (2001) e Hespanha (2001) está colocado na órbita da transnacionalização por razões que incluem sua posição como ex-império colonial exercendo, ainda, forte influência, sobretudo no campo educativo e curricular de países africanos de língua portuguesa (PALOPs); por apresentar-se como um país semiperiférico do sul da Europa com indicadores educacionais e econômicos abaixo da média europeia, portanto, vulnerável às influências das formas e modelos hegemônicos externos e, obviamente, por sua franca integração e subordinação às regras internacionais, nomeadamente da União Europeia - comunidade transnacional da qual emanam orientações e recomendações para seus respectivos sistemas de ensino.

De modo geral, observa-se que as principais iniciativas envolvendo o atual projeto político de internacionalização da educação em Portugal estiveram diretamente relacionadas com o Processo de Bolonha e com as definições e proposições dos órgãos de governança transnacional no âmbito da União Europeia⁷⁴. Essa dupla tarefa de escala transnacional é acentuada num documento do Parlamento Europeu (2015, p. 03) ao afirmar que: “Na Europa, tornou-se evidente

⁷⁴ Lemos (2014) destaca que a OCDE acompanhou sempre de perto a reforma, em interação com o Ministério da Educação português. Acentua que o próprio Veiga Simão refere que “a aposta permanente na internacionalização da Reforma Educativa conduziu a que a sua programação e planificação se desenvolvessem em intenso diálogo e estreita colaboração com a OCDE” (SIMÃO, 2008). Em correspondência trocada com o autor em 2012, escreve que a OCDE acompanhou a reforma em quase permanência.

que o processo de internacionalização do ensino superior começou com os programas europeus, especialmente o ERASMUS, criando entendimentos comuns e forças motrizes em prol da internacionalização que foram consolidados pelo Processo de Bolonha”.

Qualquer discussão que se pretenda fazer hoje sobre internacionalização da educação e dos currículos em Portugal, necessariamente ter-se-á de levar em conta o fato de o país integrar-se, desde 1 de janeiro de 1986 ao contexto regional atualmente denominado União Europeia e, particularmente, de compor o grupo de países signatários do chamado Processo de Bolonha oficialmente instaurado em 1999, no qual se instituiu o conhecido *European Higher Education Area* – EHEA (Espaço Europeu de Educação Superior).

Esse período é marcado, segundo Correia (1999), por uma tendência geral dos países capitalistas, na qual se assistiu ao aparecimento, no campo educativo, de um conjunto de discursos mais ou menos congruentes em que, como realça Michael Apple, as preocupações com a eficácia, os padrões de qualidade e a formação para o trabalho se sobrepuseram às preocupações com o currículo democrático, com a autonomia do professor ou com a desigualdade de classe, de raça ou de gênero, ou seja, onde o binômio educação/modernização do tecido produtivo ocupou o lugar do binômio educação/democracia.

Um exemplo dessa tendência, em contexto europeu, foi a assunção da Estratégia de Lisboa (CONSELHO EUROPEU DE LISBOA, 2000), que visava responder a uma situação de crise em múltiplas vertentes, associada à perda de poder geopolítico da Europa no panorama mundial, propondo reforçar o emprego, a reforma econômica e a coesão social no âmbito de uma economia baseada no conhecimento. Na senda dessa estratégia, foram definidas diversas metas em termos educativos, tendencialmente subsumidas a uma lógica de promoção da empregabilidade e da competitividade.

Nesse mesmo contexto foi proposto o método aberto de coordenação (MAC), que permite condicionar as políticas nacionais em matérias como a educação, que era por definição uma área em que a UE assumia um papel subsidiário em relação aos estados nacionais. Esse condicionamento opera por pressão de pares estabelecida através da realização de estudos e comparação de resultados obtidos pelos Estados Membros da União Europeia, pelo que a avaliação internacional assume um papel fundamental. Essa estratégia deu origem à iniciativas de estabelecimento de *benchmarks*⁷⁵ e outras formas de influência nas decisões nacionais em matéria de educação. E, embora o sucesso destas medidas seja discutível, tornou mais clara a dependência dos objetivos educativos em relação a objetivos econômicos em nível europeu.

Ao discutir globalização identidade e currículo, Pacheco e Pereira (2007, p 383) avaliam que “esta tendência para a homogeneização e uniformização é alimentada atualmente tanto pelos organismos transnacionais como supranacionais, que impõem agendas em termos de políticas sociais e de políticas educativas centradas na eficiência e qualidade, tentando conjugar o cultural com o econômico”.

Barroso (2002), por sua vez, avalia que em Portugal a reforma iniciada com a Lei de Bases de 1986 é concebida e desenvolvida segundo um modelo normativo-dedutivo, fundado numa concepção determinista da mudança, conduzida do topo para a base do sistema (*top-down*), com o reforço dos dispositivos de planeamento e legitimada politicamente por um discurso modernizador tendo em vista assegurar a integração plena de Portugal a, então, Comunidade Econômica Europeia.

Segundo Barroso (2003) é no setor da formação profissional que mais se verifica a influência da política da União Europeia na regulação do sistema educativo. Essa nova forma de regulação

⁷⁵ Ver, por exemplo, Comunicação da Comissão (2002); Comissão Europeia (2007).

supranacional vem se fortalecendo desde o Tratado de Maastricht e empreendendo novos desenvolvimentos no Ensino Superior após a Declaração de Bolonha, o que não deixará de ter influência, por arrastamento, nos níveis de ensino inferiores. Do mesmo modo, a articulação da educação à lógica econômica e a intensificação das parcerias com as empresas, que constituem uma das racionalidades do discurso educativo de Bruxelas (NÓVOA, 1998), produzem constrangimentos claros (e efeitos de homogeneização) na regulação institucional dos diferentes países europeus.

No sentido que destaca Ivo Castro (2009) referindo-se à Língua Portuguesa, Portugal alinha-se às políticas de internacionalização em quatro espaços nos quais alguns aspectos se distinguem e em outros coincidem ou se complementam: uma política global, uma política europeia, uma política para o espaço lusófono, uma política para o espaço nacional. O espaço que o país mais se vincula, entendemos, é o da política europeia, dada sua adesão cada vez mais forte aos princípios e formulações dessa comunidade.

Em escala macro poderíamos acrescentar que a internacionalização em Portugal, tanto na Educação Superior quanto nos ensinos básico e secundário, move-se por três grandes forças: pelos delineamentos jurídicos especialmente os constitutivos dos processos operacionais demandados pela UE; pelas influências de natureza política, sobretudo emanadas dos movimentos da chamada governança transnacional que rapidamente se amplia e, ainda, pela potência das concepções pedagógicas neoliberais que se hegemonizam por força dos discursos educacionais globais e que pressionam estados nacionais a reformularem suas políticas de currículo alinhando-as aos imperativos das competências instrumentais, da performatividade e da competitividade.

Assim, a definição das políticas de educação já não é um assunto exclusivo dos Estados. Poderosas instituições transnacionais com

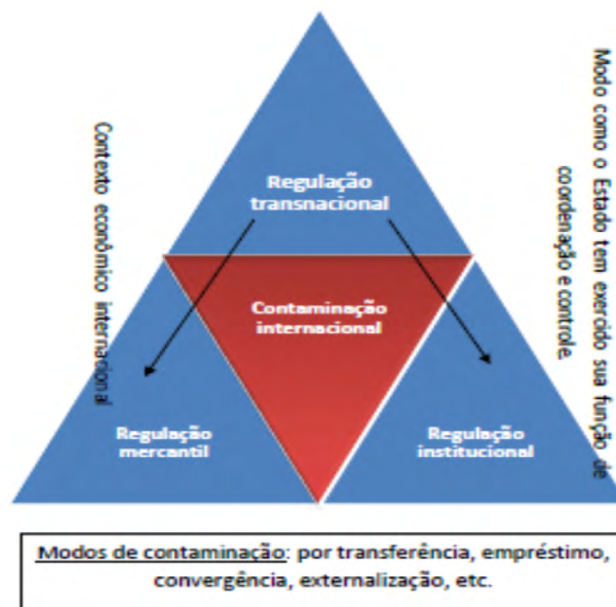
as quais grande parte dos países está envolvida configuram agora os principais contextos onde se definem os objetivos educacionais importantes. Nessa racionalidade, o conhecimento é colocado no coração da competição econômica global e, por extensão, a transmissão, aquisição e certificação desse conhecimento. É também por isso que as instituições transnacionais se tornaram tão ativas na produção de orientações para as políticas de educação (LEMOS, 2014).

Em síntese, vive-se em Portugal assim como no resto do mundo, o tempo das reformas educacionais viajantes (PACHECO, 2014; STEINER-KHAMSI, 2006) movimentos nos quais as recontextualizações de conceitos, sentidos e textos, as transferências de idéias, as contaminações por influência, as convergências por finalidades e a necessidade contemporânea de externalidades, produzem a sensação da existência de uma só política, cuja formulação ocorre predominantemente nos espaços supranacionais e é sustentada pelos discursos hegemônicos da internacionalização.

Trata-se, pois, de um discurso que carrega consigo o imperativo de uma educação global e que demanda aos sistemas nacionais a prescrição de currículos, em geral, orientados com base na aquisição de competências interculturais e globais, mantendo-se a responsabilização e a regulação nos estados por meio da avaliação de resultados.

Tendo em conta esse contexto e com inspiração, sobretudo nas reflexões de Barroso (1988; 2003) sobre esse sistema de influências que envolve regulação, controle e contaminação, busca-se mostrar na figura a seguir, aspectos dessa racionalidade.

Figura 3: Contextos de regulação, controle e contaminação em escala transnacional



Fonte: produção livre dos autores, 2018.

Advertências sobre essa lógica de escala supranacional que vem tomando significativa parcela da vida social nos âmbitos público e privado e que tem na educação seu imperativo maior, é feita por vários outros pesquisadores portugueses. Teodoro (2001), por exemplo, acentua que a escolarização de massas, apesar de sua histórica raiz local, integra-se cada vez mais aos diferentes espaços da economia-mundo capitalista submetida que está às recomendações dos

organismos internacionais⁷⁶. Já Antunes (2001), ancorada no conceito de agenda globalmente estruturada para a educação de Roger Dale, destaca a natureza e a força dos efeitos do *extranacional* nas políticas educativas e a conseqüente rearticulação do papel do estado que, segundo ela, toma a forma de estado-competição - espaço no qual as ações se dão por sistemas de regulação transnacional, especialmente na formação profissional dos jovens portugueses. Seabra (2015) fala sobre empréstimos de políticas em Portugal no período da chamada troika⁷⁷, contexto no qual algumas mudanças no âmbito da educação em geral e no currículo em particular se efetivaram.

Ainda na linha das advertências, Seixas (2001) critica as questões da regulação e da avaliação em contextos de globalização, Pureza (2001) explicita a problemática da governação global e o novo internacionalismo e seus impactos nas políticas educativas locais, Cortesão e Stoer (2001) e Santos (2001) discutem a relação da educação portuguesa com os diferentes tipos de transnacionalização e seus desdobramentos⁷⁸.

Este grupo e outros pesquisadores cujos trabalhos foram consultados na pesquisa analisam o quadro político e educacional das reconfigurações do chamado sistema-mundo capitalista, destacando a potência da tríade globalização, transnacionalização e internacionalismo. Dentre outros pontos, todos concordam que essa racionalidade de

⁷⁶ António Teodoro destaca que no período compreendido entre o imediato pós-guerra e a adesão à CEE em 1 de janeiro de 1986, podem localizar-se relações privilegiadas das autoridades portuguesas com distintas organizações internacionais com intervenção no campo educativo, as quais configuram dupla relação de legitimação e mandato, primeiro com a OCDE até 1974, depois com a UNESCO no período da crise revolucionária em 1974 e 1975, e por último com o Banco Mundial e novamente com a OCDE, no período da normalização que antecede a integração com a CEE (2001, p. 129).

⁷⁷ Filipa Seabra informa que entre 2011 e 2014, Portugal esteve sob um programa de resgate financeiro da 'troika' constituída pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Central Europeu (BCE) e a Comissão Europeia (CE).

⁷⁸ Duas obras organizadas em 2001 foram importantes para aprofundar a discussão sobre as questões da globalização, da transnacionalização e da internacionalização da educação tendo Portugal como foco de análise. São elas: *Globalização, fatalidade ou utopia?*, organizada por Boaventura de Sousa Santos e *Transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise*, organizada por Stephen R Stoer, Luíza Cortesão e José A. Correia.

fundo neoliberal subalternizou os princípios da comunidade em relação aos princípios do mercado (PUREZA, 2001), que o nacionalismo econômico vai sendo subsumido pelo capitalismo transnacional de governação global (DALY, 2002; SANTOS, 2001), que se estabelece uma agenda global de prioridades na qual a educação ocupa lugar central, (DALE, 2004) e que as decisões curriculares no âmbito das políticas educacionais deslocam-se da esfera nacional para a transnacional.

ALINHAMENTOS COM MOVIMENTOS PELA INTERNACIONALIZAÇÃO NO ÂMBITO DOS ENSINOS BÁSICO, SECUNDÁRIO E PROFISSIONAL EM PORTUGAL

Distintamente do que ocorre na Educação Básica no Brasil onde o alinhamento ao internacional se dá de modo mais sutil, em Portugal a relação de vínculos é aberta e explicitada, inclusive, em textos de documentos oficiais da política curricular para os ensinos básico, secundário e profissional como mostrarei a seguir. Outra diferença é que, enquanto o Brasil estabelece relações de aproximação e acatamento de recomendações/orientações internacionais mais dispersivamente com espaços, redes e organismos transnacionais, Portugal concentra seu regime de subordinação à União Europeia sob forte influência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Tendo em conta que esses vínculos de influência, de recontextualização e de adesão se expressam predominantemente nos contextos de produção dos textos da política educacional e curricular (BALL e BOWE, 1992), passamos a destacar algumas das evidências mais objetivas por meio da exploração de documentos recentemente formulados (últimos três anos) no âmbito dos órgãos

centrais do governo português⁷⁹, mais precisamente os produzidos sob coordenação da Direção Geral da Educação no Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação - CNE. A opção pela consulta de documentos dos últimos três anos deve-se ao fato de as ações de ambos os órgãos constituírem o que o governo chama de *sétima revisão curricular*⁸⁰ dos ensinos básico e secundário.

De fato, os três últimos anos, têm se mostrado particularmente importantes no âmbito das definições curriculares para os ensinos básico e secundário de Portugal. Associado ao conjunto das (re) formulações curriculares que vem se efetivando em contextos mais amplos e acolhendo recomendações da União Europeia, o Governo, por intermédio da Direção Geral de Educação (DGE) do Ministério da Educação em articulação com o Conselho Nacional de Educação (CNE)⁸¹, vêm promovendo uma ampla discussão pública sobre a definição do currículo para o Século XXI, no quadro de uma escolaridade obrigatória alargada a 12 anos (DGE, 2017).

Com esse propósito põe em marcha, dentre outras iniciativas de menor abrangência, a formulação de alguns documentos oficiais de importância fundamental, dentre os quais: i) *Currículo do ensino básico e do ensino secundário para a construção de aprendizagens*

⁷⁹ Documentos oficiais consultados: Currículo do ensino básico e do ensino secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos (2017); Despacho n.º 6478/2017 da Direção-Geral da Educação (DGE); Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017); Processo de concepção das Aprendizagens Essenciais (AE) – Síntese (2017); Aprendizagens Essenciais, componentes do currículo (2017); Parecer sobre currículo dos ensinos básico e secundário (Conselho Nacional de Educação, 2018).

⁸⁰ No Parecer do CNE que define a sétima revisão curricular, encontra-se que as últimas revisões curriculares do ensino básico foram respectivamente em 2012, 2011, 2008, 2007 e 2002 e do Ensino Secundário em 2012, 2011, 2008, 2007, 2006 e 2004, após a revisão participada do currículo de 2001 - DL n.º 6/2001 e DL n.º 7/2001, de 18 de janeiro.

⁸¹ No preâmbulo do Regimento Interno do CNE, lê-se que: O Conselho tem função fundamental de aconselhamento do Estado e (...) sua missão inicial é de ser, por excelência, o espaço de representação, de debate e de produção de conhecimento técnico-científico em matéria de política educativa (CNE, 2015). Trata-se de um órgão independente, com funções consultivas, que procura representar uma pluralidade de agentes da sociedade civil (Decreto-Lei n.º 21/2015 de 3 de fevereiro).

essenciais baseadas no perfil dos alunos (2017); ii) *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (2017), iii) *Aprendizagens essenciais, componentes do currículo* (2017); iv) *Decreto Lei n. 17/2016 de 04.04.2016* que estabelece princípios orientadores da avaliação interna e externa do ensino básico e secundário e, v) *Portaria 47 de 01/02/2017*, que regulamenta o Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissionais e define o modelo do instrumento de orientação e registro individual de qualificações e competências - o chamado Passaporte Qualifica, ambos previstos em legislação de 2007.

No conjunto, os textos configuram uma nova matriz para os ensinos básico e secundário português, tanto em termos de organização quanto de desenvolvimento curricular, ou seja, são definições referenciais que passam a servir de base orientadora em termos de planeamento, desenvolvimento e avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem em todo o sistema educativo.

Paralelamente aos movimentos da Direção Geral de Educação, o Conselho Nacional de Educação também segue formulando documentos que envolvem a temática curricular do sistema de ensino. Nesse âmbito, recentemente publicou o texto denominado *Lei de bases do sistema educativo, balanço e prospectiva - volumes I e II* (2017) e acaba de aprovar um Parecer, “relativamente ao Projeto de Decreto-Lei sobre o currículo dos ensinos básico e secundário que constitui a sétima revisão curricular do ensino básico” (CNE, 2018, p. 3).

No texto do Parecer, logo no preâmbulo, lê-se que “no presente parecer, a apreciação global da proposta de Decreto-Lei e as recomendações são antecedidas de um enquadramento com as principais orientações internacionais e diretrizes europeias e de um enquadramento nacional com a evolução dos normativos” (p.3). Essa opção política em relação às demandas internacionais é explicitada com mais detalhe no próprio texto do Parecer do CNE por meio de um tópico denominado *Enquadramento Internacional*, no qual se elencam

vínculos e projetos da educação básica e secundária portuguesa seja com a União Europeia, com a Organização das Nações Unidas (ONU) e com destaque para a UNESCO e OCDE.

Constata-se, portanto, que as atuais definições do Estado português para a política curricular dos ensinos básico e secundário são explicitamente sustentadas por concepções e recomendações internacionais. Exemplo de reafirmação da posição do Conselho Nacional de Educação é claramente destacada no texto introdutório do documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (DGE, 2017, p.10) que assim se coloca:

Para a elaboração do Perfil dos Alunos foi essencial a consulta de referenciais internacionais sobre ensino e aprendizagem⁸², nomeadamente da União Europeia, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, bem como a revisão da literatura produzida no campo da investigação em educação, sobre, designadamente, as competências que as crianças e os jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos. Foram também tidos em consideração documentos análogos de diversos países, textos educativos de âmbito nacional e textos orientadores de entidades europeias e internacionais.

O reforçamento dessa relação com o extranacional segue sendo destacado em outros textos nesse mesmo âmbito, a exemplo do documento *Currículo do ensino básico e do ensino secundário para a*

⁸² O texto em nota de rodapé, afirma que “Fizeram parte desta consulta documentos educativos de âmbito internacional: o Pacto Europeu para a Juventude (2005); o Quadro de Referência Europeu para as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida - Recomendação n.º 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, de 18 de dezembro (revisto em 2014); o projeto Assessment and Teaching of 21st Century Skills (desenvolvido entre 2009 e 2012); The Future of Education and Skills, projeto Education 2030, da OCDE (2016); New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology, do WEF (2016); Competencies for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies, do Conselho da Europa (2016); Education 2030 Framework for Action, da UNESCO (2016)” (DGE, 2017, p.10).

construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos (DGE, 2017), que também na introdução acentua o seguinte:

No final do século XX e início do novo milénio, as políticas curriculares internacionais (dirigidas sobretudo à adequação das respostas curriculares à diversidade dos contextos pós-massificação e à garantia de índices de maior eficácia educativa generalizada) geraram, assim, transformações curriculares de natureza diversa, orientadas por lógicas de “binómio curricular”(Roldão, 2008; OCDE 2013), que procuram, no essencial, harmonizar uma prescrição nacional comum com a autonomia curricular das escolas para decisões curriculares contextualizadas. (...) Os documentos curriculares de todas as disciplinas e áreas, numa perspetiva de currículo futuro, atualizada pelos referentes internacionais (Projeto Educação 2030, OCDE, 2016; Repensar a Educação, UNESCO, 2016; Resumo de Políticas, UNESCO, 2017) tendem, no plano das reconfigurações em curso noutros países, a evoluir para um formato menos prescritivo, mas mais orientativo (ROLDÃO, PERALTA E MARTINS, 2017, p. 3-4).

Observa-se que a relação da atual política curricular de Portugal com os contextos transnacionais de perspectiva internacional é tão expressiva e evidente que as autoras do referido texto, (construído no âmbito do Ministério da Educação como referencial curricular para a definição das aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos), privilegiam a visão de aprendizagens essenciais preconizadas pela OCDE como pressuposto síntese a ser retomado e concretizado no sistema de ensino português.

Na linha das evidências encontradas nos documentos oficiais referidos, vários outros fragmentos marcam a opção do Estado português pela adesão da política curricular aos requerimentos internacionais, confirmando, portanto, a avaliação que fazem os pesquisadores que discutem a problemática, conforme destacamos na seção anterior.

No texto *Lei de bases do sistema educativo, balanço e prospetiva - volume I* (2017) do Conselho Nacional de Educação, o então Presidente

José David Justino, ao sintetizar as pautas de realização de um ciclo de seminários sobre temas centrais da educação com base na LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo), lista um conjunto de questões que foram motes para o debate e que, portanto, indicam a força dos espaços das políticas de internacionalização sobre o ensino básico português. Na página 19, lê-se que:

Numa era de incerteza deveremos privilegiar os saberes axiais que estruturam as diferentes formas do saber, ou, em alternativa deveremos adotar uma distribuição igualitária das cargas horárias e dos trajetos das diferentes disciplinas? Deve-se favorecer a dimensão universal do conhecimento (a matemática, as ciências, as línguas estrangeiras), a nacional (nomeadamente na geografia, na história e na literatura nacional) ou a europeia? Como encontrar o equilíbrio mais adequado entre essas dimensões? Deveremos convergir com os currículos internacionais ou reforçar as particularidades do nosso sistema nacional de ensino?

E logo em seguida, no mesmo texto (p. 26), acentua-se que:

O papel desempenhado por organizações transnacionais como é o caso do Conselho da Europa, da Comissão Europeia, da OCDE ou da UNESCO, para apenas citar os mais importantes num quadro cada vez mais explícito de competição entre Estados e da sua mobilização para padrões de convergência organizacional, proporcionou uma reconceptualização dos instrumentos ao dispor das políticas educativas que não se limita a uma mera cosmética semântica. São noções que traduzem concepções, ideias e propósitos, que se inscrevem em novas matrizes culturais, senão mesmo, visões do mundo e ideologias.

Ainda no referido documento, na seção de audição de ex-ministros, Diamantino Durão (Ministro da Educação entre 1991 e 1993) diz o seguinte: “Outro aspeto que gostaria de mencionar é a internacionalização. Penso que Portugal deve dar mais atenção a este aspeto, nomeadamente quanto ao ensino de línguas estrangeiras no secundário, pois é importante a troca de conhecimentos e os intercâmbios de alunos e docentes. (...) Portugal, no meu entender, deve continuar a apostar neste tipo de ligações internacionais” (2017, p.90).

A reafirmação da importância da internacionalização é também destacada no capítulo *Currículo e conhecimento*, notadamente nos tópicos dos componentes curriculares. Na matemática, apenas para citar um exemplo, destaca-se a problemática do rendimento escolar predominantemente com base em estudos e padrões internacionais e conseqüentemente sem consideração às demandas e especificidades nacional e locais. Nesse âmbito, recorre-se aos tradicionais mecanismos de avaliação (TIMSS, PISA, *National Mathematics Advisory Board*, etc) para a análise do quadro curricular atual em Portugal. E seus autores concluem o documento afirmando que a grande maioria das recomendações pode ser facilmente transposta para outras realidades, em particular para a portuguesa.

“Com efeito, tal como referimos inicialmente, as ideias para o ensino da matemática, elaboradas pelo NCTM no final da década de 1980, encontraram grande aceitação na maioria dos países ocidentais, e as correspondentes características implantaram-se nos respectivos sistemas educativos. Não surpreende assim que os problemas encontrados sejam essencialmente comuns, tal como comuns são as respectivas soluções” (p. 152).

Não obstante haver, no texto do documento, fortes destaques à potência do internacional sobre o sistema educativo português, também se faz críticas contundentes. Maria Figueiredo, por exemplo, ao discutir *conhecimento e currículo* (p. 307) pondera que: “a atual corrida internacional dos sistemas educativos pela melhoria dos resultados nos testes internacionais parece desprovida de sentido intrínseco, desligada de visões democraticamente desenvolvidas dos futuros cidadãos da nação”.

No volume II do mesmo documento (2017), logo na primeira parte, encontra-se o texto de Manuel Braga da Cruz, professor da Universidade Católica Portuguesa que assumindo posição claramente privatista assim se manifesta.

A educação é, seguramente, um bem público, mas que não tem de ser servido pelo Estado. O serviço público de educação pode e deve ser exercido pela sociedade, e só supletivamente pelo Estado. (...) O Estado prodigaliza exclusivamente às suas escolas apoios financeiros de tal grandeza, que recusa às demais escolas, inviabilizando a livre competição entre instituições, e proporcionando a instalação de um protecionismo monopolizador, que em nada favorece a preparação das instituições escolares portuguesas para a competição no espaço europeu e internacional. (...) Portugal precisa de uma escola livre e competitiva, para ter um sistema educativo aberto e internacionalmente competitivo, que contribua de forma decisiva para o seu desenvolvimento e para a sua afirmação internacional (CNE, 2017, p. 501).

Outros dois aspectos que têm se revelado especialmente importantes na política curricular portuguesa são respectivamente o da avaliação e o da qualificação profissional, pautas sobre as quais nota-se, também, forte relação com o contexto internacional em geral e da União Europeia em particular. Sobre avaliação, o Decreto-Lei n.º 17/2016, ao estabelecer os critérios e princípios orientadores para os ensinos básico e secundário, reafirma “a necessidade de aprofundar a articulação entre a avaliação externa e a avaliação interna das aprendizagens”. E define que “a avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2016, p. 1123).

Sobre qualificação, relativamente à educação profissional, atividade coordenada e regulada por meio da Agencia Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), importante medida foi tomada pelo governo português em 2017 ao regulamentar, pela Portaria n.º 47/2017 de 01/02/2017, o chamado Sistema Nacional de Créditos do Ensino e Formação Profissionais e ao definir, na mesma Portaria, o modelo do instrumento de orientação e registro individual de qualificações e competências chamado Passaporte Qualifica, ambos previstos em legislação de 2007.

Nesta modalidade, assim como nas demais, o acatamento de recomendações e orientações da União Europeia mostra-se explícito. Os vínculos são bem marcados no texto da Portaria quando nela se estabelece que um dos objetivos é “facilitar o reconhecimento das qualificações e a mobilidade no espaço europeu” (p. 570). E em seguida define que: “O sistema de créditos incorpora os princípios constantes da Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de junho de 2009, sobre a criação do Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissionais (ECVET) de acordo com o definido no Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), nomeadamente no que se refere à acreditação das qualificações e para efeitos de reconhecimento e mobilidade no espaço europeu” (p.570).

Observa-se, portanto, que no âmbito da educação básica portuguesa, as recomendações da União Europeia dirigidas ao sistema de ensino são claras e pontuais, como a que está colocada, por exemplo, no documento *Relatórios econômicos da OCDE – Portugal, resumo executivo (2017)*. No tópico relativo as qualificações o relatório recomenda que:

É essencial ultrapassar o legado histórico de uma força de trabalho pouco qualificada para melhorar o nível de vida dos portugueses. Apesar do progresso registado, o sistema de ensino pode dar um maior contributo para elevar os níveis de qualificações e reduzir a associação existente entre os resultados da aprendizagem e as origens socioeconómicas dos alunos. A elevada taxa de abandono escolar e o uso frequente da retenção escolar podem ser reduzidas com uma melhoria da formação dos professores e da sua exposição às melhores práticas, assim como através de uma alteração da afetação dos recursos a favor do ensino básico e dos alunos em risco. A eficácia do ensino e formação vocacional/profissional poderia ser reforçada com a unificação do sistema, que se encontra actualmente fragmentado, num sistema dual de ensino, conjuntamente com o reforço da monitorização e avaliação de resultados. Têm de ser prosseguidos os esforços para melhorar os níveis de qualificações da população adulta pouco qualificada.

De modo geral, estão explicitadas as evidências de uma relação de subordinação que não se limita à convergência de princípios, valores e finalidades, mais que isso, alcança níveis de adoção de regras, critérios e procedimentos técnicos formulados em escala transnacional, que são aplicados sem maiores adequações, ao sistema nacional português. Um modelo de dependência que segundo Fernandes (2011), se fortalece a partir de 1948 com a Declaração dos Direitos Humanos pela ONU, passa pela forte influência dos organismos internacionais nos anos 1990 e segue ocupando espaços mais consistentes até os dias atuais com a União Europeia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na mesma direção do que destacamos até aqui visando situar o atual quadro da educação portuguesa em relação às influências transnacionais que se colocam em defesa de um projeto de internacionalização de fundo neoliberal, poderíamos apontar vários outros pontos ou projetos⁸³ que reforçariam ainda mais as evidências de uma relação que se desloca do nível das influências (que seriam próprias da força dos globalismos contemporâneos), para a subsunção do papel do Estado português em matéria de decisão do que deve contar como pressupostos, princípios, valores e finalidades da formação escolar.

O caso de Portugal pode ser entendido como um movimento em trânsito entre aquilo que, no âmbito da educação comparada e das influências das organizações internacionais, Teodoro (2001, p. 226) denomina relação entre “mandato e legitimação”. Para António Teodoro essa relação entre políticas educativas nacionais e as iniciativas de assistência

⁸³ Refiro-me, por exemplo, aos projetos de flexibilização da gestão curricular, de inovação curricular, do ensino baseado em competências, dos exames nacionais, dentre outros, cujos referenciais configuram as bases das proposições e recomendações dos organismos transnacionais, especialmente pela OCDE.

técnica de organizações internacionais, assumindo caráter simultaneamente de legitimação e de mandato, se enquadra na situação portuguesa no período entre o pós-guerra e a adesão do país à União Europeia.

Colocamo-nos de acordo com Teodoro e avaliamos que no atual quadro da educação portuguesa os atores transnacionais assumem ambos os papéis. Quanto ao Estado, no âmbito de seu mandato jurídico-político, cabe fundamentalmente a tarefa de conferir legitimação às suas ações acolhendo por empréstimo ou transferência, princípios, concepções e valores de políticas de outros contextos, em geral, reconhecidas internacionalmente. Ou como asseguram Justino e Batista (2013, p. 42): “entre a defesa da resistência conservadora e o anúncio precipitado da sua morte, o estado-nação reconfigura-se, adapta-se aos novos tempos e aos novos desafios, mas, na maior parte dos casos, corre atrás de uma mudança que lhe escapa”.

Realçamos, no entanto, que o processo de empréstimo de políticas não é passivo, mas sim estratégico. Quer da parte de quem empresta, quer da parte daqueles que estão no lado da recepção do empréstimo, ocorrem fenómenos de contaminação, hibridismo e mosaico (BARROSO, 2003), levando à recomposição de medidas, bem como a processos de resistência e seleção ativa (STEINER-KHAMSI, 2004), nomeadamente como estratégia de legitimação e externalização de decisões pouco populares por parte dos governos.

Importa assim afastar uma noção dos governos locais como meras vítimas de um processo de globalização que lhes é exterior, antes abarcando a complexidade dos movimentos estratégicos no contexto nacional, que atuando num cenário de complexidade global crescente, não deixam de ser fundamentais para a compreensão do modo como as políticas e discursos globais em matéria de educação são (ou não) adotados e recontextualizados ao nível nacional.

Seguramente a opção política de Portugal pela adesão e consequente acatamento dos mandatos políticos, jurídicos e educacionais instituídos no âmbito da União Europeia no campo da política curricular, constitui apenas um exemplo singular, se considerado o amplo e crescente conjunto de estados nacionais que vem subalternamente submetendo seus sistemas de ensino aos preceitos, critérios e regras desse macro-projeto transnacional chamado internacionalização que impõe ao mundo, pela força de sua hegemonia, a ideia de um único caminho possível para a educação e para a escola: uma formação baseada em competências globais cujo resultado serve fundamentalmente para fortalecer o desenvolvimento econômico.

9



REFORMA DO ENSINO
MÉDIO E BNCC:
interfaces com movimentos
transnacionais pela internacionalização

O texto⁸⁴ que organizei no âmbito do estágio Pós-Doutoral no Instituto de Educação da Universidade do Minho/Portugal, sob a supervisão do Professor José Augusto Pacheco com o objetivo de analisar os impactos da internacionalização curricular na Educação Superior sobre os currículos da Educação Básica, particularmente, nos contextos de Brasil e Portugal.

Dentre os objetivos específicos que integram o processo de pesquisa está o de identificar possíveis evidências de alinhamento das políticas de currículo para a Educação Básica brasileira às expectativas, demandas e requerimentos da internacionalização⁸⁵, contexto do qual a Reforma do Ensino Médio - REM⁸⁶ e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC formam parte. Com esse propósito realizei dois procedimentos de natureza empírica que serviram de base para as análises. Inicialmente reuni o conjunto completo de textos oficiais da política curricular para a Educação Básica produzidos pelo Estado desde 2010 e partir deles realizei o mapeamento das evidências. O trabalho foi feito por meio da seleção e organização de um conjunto de descritores⁸⁷ acompanhado da *análise de conteúdo* (BARDIN, 2011) em diálogo com o respectivo referencial teórico.

O segundo procedimento foi o levantamento, identificação e análise de estratégias formuladas e/ou efetivadas, em geral, por estados nacionais, organizações transnacionais, universidades

⁸⁴ Texto originalmente publicado no XIX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. Salvador/BA, 2018.

⁸⁵ No âmbito desta pesquisa, considero metas, recomendações e orientações curriculares qualquer indicação ou proposição impressa nos textos oficiais das instituições formuladoras da política curricular ou da legislação educacional orientada para seus respectivos sistemas de ensino.

⁸⁶ No texto utilizaremos a sigla REM para caracterizar Reforma do Ensino Médio.

⁸⁷ A exploração empírica das evidências foi realizada em documentos oficiais formulados em âmbito nacional incluindo a legislação educacional, as diretrizes curriculares e outros documentos de orientação curricular. Os descritores ou palavras chaves para a busca de marcações nos textos foram respectivamente: Internacionalização; Internacional; Internacionais; Internacionalizado; Mundialização; Mundial; Transnacional; Transnacionalização e Global.

e demais organismos privados e particularmente pelo estado brasileiro, visando colocar a educação e seus currículos na rota da internacionalização. O trabalho consistiu em reunir pesquisas que tratam desse objeto além de documentos de programas oficiais do governo brasileiro que estimulam ou colocam-se alinhadas, de algum modo, aos propósitos da internacionalização⁸⁸.

É, pois, com o pressuposto que tanto a Reforma do Ensino Médio – REM, quanto a BNCC formam parte da política curricular brasileira e que ambas revelaram evidências de alinhamento com os movimentos pela internacionalização, que proponho o aprofundamento da análise dessa relação. Nesse âmbito, o propósito foi identificar quais aspectos de abordagem conceitual e de natureza teleológica presentes nos (con)textos⁸⁹ das duas medidas estatais sinalizam aproximação ou alinhamento político-ideológico com as racionalidades que sustentam os projetos de internacionalização da educação e dos currículos.

Como base para o trabalho empírico, explorei as seguintes fontes primárias: i) documentos da REM (Medida Provisória 746/2016 e Lei 13.415/2017) e da BNCC aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em Dezembro de 2017; ii) textos de autores do campo da educação e do currículo que discutem os reflexos e impactos das duas medidas e, iii) matérias sobre este mesmo tema veiculadas na grande mídia e nas redes sociais. Assim, com base nesse material e servindo-me dos referenciais conceituais que estou utilizando na pesquisa para compreender os movimentos e processos de internacionalização dos currículos na Educação Superior e Básica, identifico aspectos que sinalizam convergência, aproximação, alinhamento ou mesmo adesão das referidas medidas às expectativas, demandas e requerimentos da internacionalização.

⁸⁸ Para o levantamento das pesquisas considerou-se textos produzidos em língua portuguesa predominantemente de pesquisadores latino-americanos e europeus. Para o levantamento dos programas do governo brasileiro considerou-se as iniciativas do MEC em geral e da CAPES em particular.

⁸⁹ Refiro-me aos contextos político e educacional que marcam os processos de formulação e aprovação das medidas (REM e BNCC).

BREVES NOTAS SOBRE O CONTEXTO POLÍTICO NO QUAL AS MEDIDAS FORAM SANCIONADAS

É amplamente conhecido tanto no meio educacional e acadêmico quanto no âmbito político que ambas as medidas (REM e BNCC) foram aprovadas nos respectivos órgãos colegiados (Congresso Nacional e Conselho Nacional de Educação) e sancionadas já no governo de Michel Temer. Assim como é amplamente conhecido nos mais diversos espaços da sociedade brasileira que esse governo é resultado de um complexo jogo de poder e de interesses que culminou no *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff e consequentemente na alteração de todas as bases de sustentação ideológica e política que vinham constituindo pilares de orientação para os governos anteriores de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. São alterações marcadamente configuradas na ordem política como uma virada à direita, ao conservadorismo, aos interesses privatistas, à abertura para o mercado - especialmente o estrangeiro, enfim, ao escancaramento de todas as cancelas para a exploração do trabalho na lógica do capital mercantil.

No campo da educação, as mudanças de comando foram logo implementadas alcançando, inclusive, alteração em praticamente todo o colegiado do Conselho Nacional de Educação e demais órgãos ligados ao Ministério como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, etc. Alguns programas e projetos que estavam em andamento, também sofreram mudanças seja de nome, finalidades, nível de investimento ou de funcionamento, a exemplo do Programa Mais Educação que passou a chamar-se Novo Mais Educação, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e vários outros programas de apoio à estudantes e professores que sofreram redução de recursos.

Sobre o aspecto das medidas imediatas direcionadas ao alinhamento com essa nova ordem política e econômica, o editorial da Revista Educação e Sociedade (2016, p. 329-30) denuncia que Temer,

extinguiu o Ministério da Cultura, fundindo-o ao Ministério da Educação, só voltando atrás, pouco depois, pressionado pela resistência dos movimentos populares de cultura, de artistas e de intelectuais. O Ministério de Ciência e Tecnologia foi “acoplado” ao Ministério de Comunicações. (...) Da mesma maneira, extinguiu o Ministério da Igualdade Social, dos Direitos das Mulheres e da Juventude, submetendo o Ministério de Direitos Humanos ao Ministério da Justiça. (...) No desmonte anunciado das políticas sociais voltadas aos setores populares, antecipa-se a drástica redução de recursos voltados ao Sistema Único de Saúde (SUS) e à Educação, e a ampliação das desvinculações de receitas para 30%, passando a alcançar estados, municípios e o Distrito Federal. (...) Emenda à Constituição (PEC) é apresentada por Temer com o propósito de reduzir os gastos sociais durante os próximos 20 anos. (...) Fortalecendo o Movimento pela Base Nacional Comum, que propõe definir o conteúdo da educação básica brasileira em uma base comum, série a série, na forma de padrões para todas as áreas definidas pelo MEC, com o objetivo de promover o processo de avaliação e controle em larga escala.

Para além das medidas já em 2016 elencadas, várias outras continuam se efetivando no âmbito da educação em 2017 e 2018 dentre as quais ganham ampla repercussão a Medida Provisória 746/2016 que instituiu a chamada Reforma do Ensino Médio em 2016 (que em 2017 se converteu na Lei 13.415) e os novos encaminhamentos políticos dados ao processo de construção dos textos da BNCC em andamento desde 2014, ainda no governo Dilma Rousseff.

Poderíamos dizer que esse processo político explicita o que acentou Amélia Cohn lá atrás, em 1980, quando ao tratar sobre espaços da juventude no Brasil, asseverou que instalaram, no interior da configuração pública do Estado, a racionalidade econômica do setor privado, substituindo critérios republicanos de gestão social por critérios privatis-

tas, pautados pela racionalidade do custo/efetividade, que desconhece a dimensão dos direitos sociais e, como consequência, privilegia a interlocução com os atores do campo empresarial. Em termos gerais é esse o contexto político no qual foram editadas a REM e a BNCC.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO IMEDIATA MEDIDA TEMER VISANDO ALINHAMENTO ÀS EXIGÊNCIAS DO MERCADO E À ORDEM TRANSNACIONAL DE INTERNACIONALIZAÇÃO

Não restam dúvidas que a REM está situada no contexto da atual ordem econômica e política que abarca vários projetos de interesse convergentes ou mesmo comuns, ainda que mobilizados em diferentes escalas e por atores que representam distintos espaços institucionais⁹⁰. Entendemos que integram esse conjunto de prescrições, dentre outros, o macro-projeto de fortalecimento e legitimação sócio-jurídica dos espaços da governança transnacional os quais instituem uma nova esfera de poder econômico e político em articulação com governos de Estados-nacionais e, diretamente associado a este, o macro-projeto de internacionalização que toma a educação em geral e os currículos em particular como um de seus principais interesses. Ambos fazem parte da mesma estratégia de orientação neoliberal que envolve, dentre outros aspectos, a atualização/qualificação dos globalismos em termos econômico, cultural e educacional e consequentemente a ampliação da competitividade em nível mundial. Na expressão de Frigotto (2017, p.357):

essa “reforma” imprime, sem reservas ou busca de consenso, a insanável contradição ético-política do pensamento e da mo-

⁹⁰ Não trataremos sobre este aspecto em função das limitações do texto e do objetivo do trabalho.

ral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador, despida de relações de poder e sem historicidade. Ou seja, a história de luta voltada para a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais. (...) uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos.

Nesse sentido, poderíamos dizer que as interfaces da REM com os macro-projetos de transnacionalização/internacionalização, estão colocadas na ordem desse alinhamento contemporâneo de fundamento neoliberal. Ainda que no texto da reforma não haja explicitação objetiva sobre esses vínculos, os contextos político e de gestão educacional nos quais a medida se efetiva, apresentam-se inquestionavelmente como principais indicativos.

De todo o modo, para além dos indicativos dos contextos referidos, encontra-se no próprio texto da REM concepções educacionais e curriculares que coincidem com o que vem sendo proposto nos movimentos pela internacionalização, especialmente as opções pela flexibilização curricular, pelo currículo baseado no desenvolvimento de competências, pela ênfase em formação técnica e pela mensuração de resultados da formação com base em padrões de avaliação em larga escala. São proposições baseadas em orientações e recomendações fortemente marcadas nos discursos da agenda das novas redes políticas (DALE, 2004) e de organismos transnacionais a exemplo da OCDE, UNESCO, União Europeia, Banco Mundial e CEPAL - legítimos agentes dos discursos em defesa da internacionalização.

Parte dessa orientação internacional está objetivamente marcada no texto da exposição de motivos que apresenta a necessidade da Medida Provisória 746/2016. São elas: que o Ensino Médio pouco dia-

loga com as demandas do Século XXI; que há baixo desempenho educacional em relação aos padrões da avaliação externa; que a falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país; que faz-se necessário a diversificação e flexibilização do currículo; que na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos e que essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; que o atual currículo do Ensino Médio brasileiro induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências; que investimento em juventude é garantia de população economicamente ativa; que a opção da proposta pelo aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional expressa alinhamento às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância - Unicef.

Como se pode ver, nas premissas que justificam a necessidade da reforma abandona-se a perspectiva de uma formação juvenil mais integral e, portanto, mais cidadã e emancipadora para adesão a um modelo de formação que explicitamente atende expectativas e demandas de uma internacionalização de base privatista de mercado.

ARRANJOS DE ORDEM POLÍTICA QUE DETERMINARAM ALTERAÇÃO DE CURSO NA CONSTRUÇÃO DOS TEXTOS DA BNCC

Ainda que as medidas REM e BNCC tenham sido derivadas de processos administrativo-jurídicos distintos tanto no âmbito da formulação quanto de aprovação, seus contextos políticos foram, como já destacamos, similares. A diferença fundamental entre as duas medidas é que enquanto a REM constituiu produto de uma Medida Provisória,

portanto sem qualquer participação coletiva da sociedade brasileira, a BNCC configurou-se, desde seu início em 2015, por um processo de participação mais amplo, envolvendo instituições e demais espaços do campo educacional brasileiro em debates, contribuições, audiências públicas, seminários, etc. O processo de construção do texto contemplou três fases, o que resultou na formulação de duas versões preliminares (2015 e 2016 respectivamente) e uma terceira que foi aprovada pelo CNE em Dezembro de 2017, porém sem a etapa do Ensino Médio que ainda encontra-se em discussão no Ministério da Educação.

Do ponto de vista político, o percurso de construção do texto da BNCC foi sendo marcado por equipes de coordenação nacional distintas, dado que a primeira versão ocorreu na gestão do então ministro Renato Janine Ribeiro, a segunda sob o comando do Ministro Aloízio Mercadante (ambos do governo Dilma) e a terceira, já no governo Temer, com a coordenação do Ministro Mendonça Filho. Assim, a virada mais à direita e o conseqüente acirramento dos tensionamentos e divergências ocorreram especialmente entre a 2ª e a 3ª versão, processo no qual vários pontos consensuados nas versões anteriores foram suprimidos ou alterados e outros acrescentados, dentre os quais os altamente polêmicos que se referem aos aspectos relacionados com concepção religiosa, de gênero, de orientação sexual e ideológica⁹¹.

No que se refere as evidências de possíveis alinhamentos da BNCC com as concepções e expectativas da internacionalização da educação e dos currículos, as marcações mais significativas são praticamente as mesmas apontadas em relação a Reforma do Ensino Médio, ou seja, estão na ordem dos vínculos com as concepções de formação humana que privilegiam aquisição de competências instrumentais em detrimento de aprendizagens mais completas em termos de desenvolvimento humano integral.

⁹¹ Tendo em vista o objetivo do texto e suas limitações em termos de extensão, não discutimos estes aspectos.

Nesse sentido, especialistas ligados à academia, especialmente pesquisadores que discutem política educacional e curricular, dentre os quais estão Maria do Carmo Martins e Antonio Carlos Amorim (ALVES FILHO, 2017), que avaliam o processo de formulação da terceira versão como um retrocesso e o produto (texto) como conservador e privatizante o que põe em risco vários patamares de autonomia já conquistados, especialmente a dos professores, sujeitos centrais do currículo. O Professor Amorim em entrevista ao Jornal da Unicamp (ALVES FILHO, p. 01, 2017) avalia que:

a terceira versão da BNCC expressa de forma mais enfática os interesses mercadológicos, que podem ser constatados em diversos aspectos. Um deles, assinala, é a ideia da eficiência relacionada à aprendizagem, o que permitiria que os estudantes aprendessem mais rapidamente os conteúdos. (...) O documento também confere ênfase a determinadas disciplinas que considera prioritárias em detrimento de outras. Um dos interesses em foco são os rankings internacionais que avaliariam a qualidade da educação. O objetivo parece ser, em suma, gestar formas de melhorar a imagem do país no plano internacional”, detalha.

Na leitura dos textos introdutórios da terceira versão e lançando mão dos descritores elencados anteriormente para exploração nas fontes empíricas, foi possível identificar vários fragmentos indicando vínculos conceituais da BNCC com currículos prescritivos de base instrumental, enfoques em pedagogias conservadoras e concepções políticas neoliberais de orientação transnacional. A título de ilustração, destacamos apenas um, que integra o texto dos fundamentos da BNCC.

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB (...) Desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que

coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês). (BNCC, 2017, p.11).

Para além dessa marcação logo nos fundamentos da BNCC, vários outros deixam pistas que o currículo nacional brasileiro, agora centralizado e regulado, pode ser objeto de distintos interesses tanto em escala nacional quanto transnacional, interesses estes que dificilmente coincidirão com os desejos e lutas históricas da sociedade brasileira, dos professores e especialmente dos sujeitos estudantes – razão de ser da escola.

PALAVRAS FINAIS

O exercício de analisar contextos e conteúdos das referidas medidas oficiais frente às influências privatistas do mercado e dos movimentos das redes políticas e de organismos transnacionais ancorados na idéia força de uma possível internacionalização da educação, revelou a existência de alguns paradoxos os quais apontam para as limitações e dificuldades que o Brasil possui, no campo da educação, para participar ativamente de um processo de internacionalização de base verdadeiramente acadêmica e cultural, portanto livre das amarras de interesse econômico.

Lamentavelmente as evidências apontam que o Brasil, no campo educacional e curricular, opta por tomar o caminho inverso daquele que pretensamente poderia levá-lo a melhores horizontes, especialmente porque aderindo, sem bases sólidas e condições objetivas, aos sedutores discursos e recomendações internacionais da modernização e da eficiência, acaba por retornar no tempo, reaquecendo velhas experiências de fracasso que já nos foram tão caras. Basta lembrar,

por exemplo, que pela REM voltamos a uma formação de matriz tecnicista com foco na expectativa da empregabilidade dos jovens, e na BNCC retomamos, de algum modo, Benjamin S. Bloom e Ralph Tyler, reeditando as taxionomias dos objetivos escolares dos anos 1970.

REFERÊNCIAS

- ABREU-BERNARDES, S. T. As dimensões estética e política da formação de professores para a rede pública municipal de Uberaba – MG. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 205-212, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1312>. Acesso em: 20 mai. 2018.
- ADRIÃO, T. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra: n. 51, p. 109-135, jun. 1998.
- AGUIAR, A. M. S. Quando a melhor escola é internacional: famílias brasileiras em busca de internacionalização “in loco”. In: 31ª Reunião da ANPED, Caxambú/MG: UFMG, 2008.
- AGUIAR, Andrea Moura de Souza. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. São Paulo, *Educação e Pesquisa*, v. 35, n. 1, p. 067-079, jan./abr. 2009.
- AGUIAR, Andrea Moura de Souza. O recurso às escolas Internacionais como Estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas. 2007. Tese (Doutoramento em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2007.
- AKKARI, A. Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011. 143p.
- ALEXANDRE, Aline Facchini e LUNA, José Marcelo Freitas. Do referencial de competência comunicativa intercultural para o seu desenvolvimento na Educação Básica. Passo Fundo, *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 11, n. 2, p. 261-276, jul./dez. 2015.
- ALFIERI, Carlos e ULRICH Beck, Mi cosmopolitismo es realista, autocrítico, incluso escéptico. *Revista de Occidente*, Madrid, n. 296, p. 109-118, ene. 2006. Disponível em: <http://www.revistas culturales.com/articulos/97/revista-de-occidente/485/1/ulrich-beck-ulrich-beck-mi-cosmopolitismo-es-realista-autocritico-incluso-esceptico.html>. Acesso em: 12 set. 2017.

ALMEIDA, S. M. C. Políticas para a educação superior: a internacionalização em periódicos nacionais 2000-2014. São Luiz do Maranhão: VII Jornada internacional de políticas públicas, UFMA, 2015.

ALTBACH, P. G. e KNIGHT, J. The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3/4), 290 – 305, 2007.

ALTBACH, P. G. Globalization and the university: Realities in an unequal world. J.J.F. Forest and P.G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, Vol. 1. Dordrecht, The Netherlands, Springer. 121-140. 2006.

ALTBACH, P. G. Why higher education is not a global commodity. *The Chronicle of Higher Education*. USA, v. 47, may, 2001.

ALTBACH, Philip. Patterns in Higher Education Development: Toward the Year. *The Review of Higher Education*, v. 14, n. 3, p. 293-315, 2000.

ALVES FILHO, Manoel. Processo de construção da BNCC é marcado por divergências. Campinas: Jornal Da Unicamp, Especial, v. 4, dez, 2017.

AMORIM, M. A. Educação dos Brasileiros e o Estrangeiro: breve histórico da internacionalização dos estudos no Brasil. Brasília: Journal for Brazilian Studies. Vol. 1, n.1, Set, 2012.

ANDERSON, Amanda. Cosmopolitanism, universalism, and the divided legacies of modernity. In: CHEAH, Pheng e ROBBINS, Bruce (Eds.). *Cosmopolitics: thinking and feeling beyond the nation*. Minneapolis: University Minnesota Press, 1998.

ANTUNES, F. Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educativas. In: Stoer, S. R., Cortesão, L. e Correia, J. A. (org). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação da crise"*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

APPIAH, Kwame Anthony. *Cosmopolitismo: la ética en un mundo de extraños*. Katz Editores, Buenos Aires, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Currículo, território em disputa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2011.

AZEVEDO, M. L. N. CATANI, A. M. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. *Inter-Ação*, v. 38, n. 2, p. 273-291, 2013. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44527>. Acesso em: 20, mai. 2018.

AZEVEDO, M. L. N. de. Integração regional e educação superior: regulações e crises no Mercosul. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. *Crise da Escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

BALL, S. J. Educação Global S. As novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014.

BALL, S. J. *Global education inc*. London: Routledge, 2012.

BALL, S. J. Is there a Global middle class? The beginnings of a cosmopolitan sociology of education: A review. *Journal of Comparative Education*, 69, p. 135–159, 2010.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. Campinas: Educação e Sociedade, v. 25, n. 89, 1105-1126, set/dez, 2004.

BALL, Stephen J. Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.

BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (org). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BALL, Stephen J. Educational reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALLESTRIN Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. BECK, Ulrich. *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Barcelona: Paidós, 2005.

BANCO MUNDIAL. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial: Resumo Executivo. Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento, 2011.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial. Washington, D.C: 1996.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, J. *Estratégias de reforma*. Seara Nova, Lisboa, n.18, p. 8-11, 1988.

BARROSO, J. Organização e regulação do sistema educativo: sentido de uma evolução. In: BARROSO J. (Org.). *Análise e evolução dos modos de*

regulação institucional do Sistema Educativo em Portugal. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade de Lisboa, 2002.

BARROSO, J. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. Campinas: *Educação e Sociedade*, v. 24, n.82, p. 63-92, 2003.

BEECH, J. Quem está passeando pelo jardim Global? Agências educacionais e transferência educacional. In: COWEN, R; KAZAMIAS, A. M. e ULTERHALTER, E. (Org). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO/ CAPES, p. 413-433, 2012.

BEELEN J. e JONES E. Redefining internationalization at home. In: The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies. Springer Open Cham: Springer, 2015.

BEELEN, Jos. Internationalising the School Curriculum: International Competences for Teachers. 31st Annual ATEE conference. Portoroz, 21 October t/m 25 October, 2006. Anais. Disponível em: http://archive.atee1.org/conferences_and_seminars/9/31st_annual_atee_conference_2006_portoroz.html#algemeen. Acesso em: 10 fev. 2017.

BENHABIB, Seyla. Another cosmopolitanism. Oxford Press, New York, 2006.

BOSCO, Estevão Mota Gomes Ribas Lima. Por uma teoria social cosmopolita: modernização, mundialização/globalização e entendimento intercultural. 2016. 379f. Tese (Doutorado em Sociologia, Programa de Pós-graduação em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

BEZERRA, M. G. D. O processo de internacionalização da educação como fator estratégico de desenvolvimento institucional: Um olhar sobre as ações de internacionalização desenvolvidas em instituições de ensino superior do Rio Grande do Norte na visão dos seus representantes. (Dissertação de mestrado). Universidade Portiguar, 2012.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BIANCHETTI, L. e MAGALHÃES, A. M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 225-249, mar. 2015.

BOURDIEU, P. Les conditions sociales de la circulation internationale des idées. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 145, La circulation internationale, 2002.

BRANCO, Felipe Castelo. Notas sobre cosmopolitismo e política em Kant e Habermas. *Problemata*, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 184-202, 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 30.08.2017.

BRASIL. Portaria MEC n. 438 de 28 de maio de 1998. Ministério da Educação, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em 29 de agosto de 2017.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 03.09.2017.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 10.09.2017.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em 30.08.2017.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 02.09.2017.

BRASIL. Formação de Professores da Educação Básica. Editais. Capes, 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>. Acesso em 06.08.2017.

BRASIL. O Pisa e o IBED. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-e-o-ideb>. Acesso em agosto 2017.

BRASIL. Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2016. INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 01.09.2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Ministério da Educação. (2017). Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 30 de agosto de 2017.

BRASIL. Ciência sem fronteiras. Disponível em <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/orograma.jsessionid=BDC5B2BB811A D8214CC1155705FFE2A>. Acesso em 12.05.2017.

BRASIL. Decreto n.º 7.345, de 27 de outubro de 2010. Promulga o Acordo Quadro entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo do Canadá para Cooperação em Ciência, Tecnologia e Inovação. Brasília/DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7345.htm. Acesso em 12.05.2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 30.08.2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O Pisa e o Ibed. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-e-o-ideb>. Acesso em: 08 ago.2017.

BRASIL. Lei 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017. Presidência da República, Casa Civil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 nov.2017

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretária de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 15 ago.2017.

BRASIL/MEC. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. 2016. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234. Acesso em: 30 abr.2018.

BRUMMITT, N. e KEELING, A. Charting the growth of International Schools. In: PEARCE, R. (ed.). International Education and Schools: Moving Beyond the First 40 Years. London: Bloomsbury Academic, p. 25-36, 2013.

BRUMMITT, N. Facing up to global recession. International School Magazine, v.12 n.1, p. 13–14, 2009.

BRUMMITT, N. International Schools: exponential growth and future implications. International Schools Journal. v. 27, n. 2, p. 35-40, 2007.

BRUNKHORST, Hauke. Alguns problemas conceituais do cosmopolitismo global. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, n. 76, p. 7-38, jun, 2011.

BUNNELL, T. Changing landscape of International Schooling: Implications for theory and practice. London: Routledge, 2014.

BUNNELL, T. The growth of the International Baccalaureate Diploma Program: Concerns about the consistency and reliability of the assessments. The Educational Forum, n.75, v. 2, 174-187, 2011.

BUNNELL, T. The international baccalaureate and the role of pioneer international schools. In: PEARCE, R. (ed.). International education and schools: Moving beyond the first 40 Years. London: London: Bloomsbury Academic, p. 167-182, 2013.

BUNNELL, T.; FERTIG, M. e JAMES, C. What is international about International Schools? An institutional legitimacy perspective. Oxford Review of Education; v. 42, n.4, p. 408-423, 2016.

CAIE. Cambridge Assessment International Education. 2018. Disponível em: <http://www.cambridgeinternational.org/>. Acesso em: 09 abr.2018.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EdUSP, 2003.

CANDAU Vera Maria Ferrão e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr, 2010.

CASTELLS, Manuel. The information age: economy, society and culture. Oxford: Blackwell Publishers, 1997.

CASTRO, A. M. D. A., & Cabral Neto, A. O ensino superior: A mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. Revista Lusófona de Educação, 21, p. 69-96, 2012.

CASTRO, I. A internacionalização da Língua Portuguesa. In: *Colóquio A internacionalização da Língua Portuguesa - FLUL/CLUL*, 16, 2009, Lisboa. Disponível em: <https://slidex.tips/download/a-internacionalizaao-da-lingua-portuguesa-2009>. Acesso em: 15 mai./2018.

CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHAVES, V. L. J. Internacionalização da educação superior: uma análise dos programas ciências sem fronteiras e licenciaturas internacionais. IV

Seminário Nacional sobre Estado e Educação do ANDES-Sindicato Nacional, Florianópolis/SC, 2015.

CIS. Council of International Schools. 2018. Disponível em: <https://www.cois.org/>. Acesso em: 09 abr. 2018.

COHN, Amélia. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, p.160-179, 1980.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. Comunicação da Comissão. *Parâmetros de referência para a Educação e Formação: seguimento do Conselho Europeu de Lisboa*. Bruxelas, 2002.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. Comunicação da Comissão. *Um quadro coerente de indicadores e valores de referência para avaliar os progressos alcançados na realização dos objectivos de Lisboa no domínio da educação e formação*. Bruxelas, 2007.

CONSELHO EUROPEU. Conselho Europeu de Lisboa. *Conclusões da presidência*. Bruxelas, 2000. Disponível em: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm. Acesso em: 05, set. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Lei de Bases do Sistema Educativo, balanço e prospetiva*. v.1, Coleção Seminários e Colóquios, Lisboa, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Lei de Bases do Sistema Educativo, balanço e prospetiva*. v.2, Coleção Seminários e Colóquios, Lisboa, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer sobre currículo dos ensinos básico e secundário*. Lisboa, 2017. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/pareceres/Parecer_Curriculo_ensinos_basico_secundario.pdf. Acesso em 28 abr./2018.

CORREIA, J.A. As ideologias educativas nos últimos 25 anos. Braga: *Revista Portuguesa de Educação*, n.12, p. 81-110, 1999.

CORTESÃO, L. E STOER, S. R. Cartografando a transnacionalização no campo educativo: o caso português. In: SANTOS, B. S. *Globalização, fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento, 2001.

COSSIO, M. F. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.13, n.04, p. 616 – 640 out./dez, 2015.

COSTA, Estela Mafalda Inês Elias Fernandes da. O Programme for International Student Assessment (PISA) como instrumento de regulação

das políticas educativas. 2011. Tese Educação (Administração e Política Educacional), Universidade de Lisboa, IEUL, 2011.

COWEN, Robert. Introdução: o nacional, o internacional e o global. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M. e ULTERHALTER, Elaine (org). Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. Brasília, UNESCO, CAPES, 2012.

CUNHA, C. Internacionalização da Educação Superior: visão crítica e discussão sobre rumos. *Revista Integração e Conhecimento*, n.3, 2015.

CUNHA, L. A. A universidade brasileira. Entre o taylorismo e a anarquia. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 10, p. 90-96, 1999.

CUNHA, M. I., & Reschke, M. J. D. Internacionalização da educação e mobilidade estudantil em questão. 38ª Reunião Regional Científica ANPED – ANPEDSUL, Curitiba, 2016.

CUSHNER, K. Development and assessment of intercultural competence. In: HAYDEN, M.; LEVY J. e THOMPSON, J. The SAGE handbook of research in International Education. SAGE Publications Ltd, p. 200-216, 2015.

DALE, Roger. A globalização e o desenho do terreno curricular. Espaço do Currículo, v. 1, n. 1, p. 12-33, mar./set. 2008.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o estado após a globalização. Campinas, Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? Campinas, Educação e Sociedade, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai./ago. 2004.

DAL-SOTO, F., Souza, Y. S., & Alves, J. N. A produção científica sobre internacionalização do ensino superior: Uma meta-análise. In: IX Simpósio Internacional de Administração e Marketing e X Congresso de Administração da ESPM. São Paulo: Marketing, Estratégia e Inovação na Internacionalização das Empresas, 2014.

DALY, H. Globalization versus internationalization: some implications. In: *Globlization*, New York. Penguin books, 2002.

DAVENPORT, Thomas H. Capital Humano: o que é e por que as pessoas investem nele. São Paulo, Nobel, 1999.

DE WIT, H. Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. *International Higher Education*, n. 64, Summer, 2011. p. 6-7.

DE WIT, H. Reconsidering the Concept of Internationalization. In: International Higher Education. Boston. December, 2013.

DELANTY, Gerard. La idea de una Europa cosmopolita: De la importancia cultural de la europeización. *Recerca – Revista de Pensament i Anàlisi*, Castellón de la Plana, n. 6, p. 85-108, 2006.

DELMAESTRO, M. P. C. Os desafios da internacionalização da educação profissional técnica: A experiência do IFES. (Dissertação de mestrado). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

DERRIDA, J. *A Diferença*. São Paulo: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jacques. On Cosmopolitanism. In: BROWN, Garrett Wallace; HELD, David (Eds.). *The cosmopolitanism reader*. Malden, MA: Polity Press, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 28, p. 164-172, 2005.

DIDRIKSSON, A. Caracterización y desarrollo de las macrouniversidades de América Latina y el Caribe. In: UNESCO. Informe sobre la educación superior en américa latina y el caribe. 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior. Caracas, mayo, 2006. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgibin/ulis.pl?database=&lin=1&futf8=1&ll=1&gp=0&pn=0&lok=default&sc1=1&sc2=1&ref=https://www.google.pt/&nl=1&req=2&au=Didriksson,%20Axel>. Acesso em 15.08.2017.

DIDRIKSSON, A. Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe, 2005.

DOHERTY, C. The appeal of the International Baccalaureate in Australia's educational market: A curriculum of choice for mobile futures. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, n. 30, v.1, p. 73-89, 2009.

DOLOWITZ, D. E MARSH D., Learning from abroad: The role of policy transfer in contemporary policy-making. *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, v.13 n.1, p. 5-24, 2000.

DUDZIAK, E. A. Internacionalização dos cursos de biblioteconomia e ciência da informação: Tendências e desafios. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. Rio de Janeiro, 2010.

DURÃO, Aylton Barbieri. Os direitos humanos na democracia cosmopolita segundo Habermas. *Revista de Filosofia, Amargosa (Bahia)*, v. 14, n. 2, p.375-392, dez, 2016.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, jan./abr, p. 51-73, 2016.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 22, n. 2, p. 35-52, jul/dez, 2009.

GANHO, Maria de Lourdes. Tomás Campanella e a cidade do sol. *Theologica*, Braga (Portugal), n. 45, v. 2, p. 593-598, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13313/1/ganho.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

EVANGELISTA, Olinda e SHIROMA Eneida. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. *Revista de Educação PUC. Campinas*, v. 20, p. 43-54, 2006.

EVANGELISTA, Olinda. (org.). O que revelam os “slogans” na política educacional. Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2014.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa e LIMONTA, Sandra Valéria. (Org.). Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações, p. 131-148, 2013.

FEITOSA, M. A. G. Implicações da internacionalização da educação para a formulação de currículos em Psicologia. *Temas em Psicologia*, 15(1), p. 91-103, 2007.

FERNANDES, P. *O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios*. Porto: Editora Porto, Coleção educação e formação, 2011.

FERRARI, M. A internacionalização dos Institutos Federais: Um estudo sobre o acordo Brasil Canadá. *Educação e Sociedade*, 36(133), 1003-1019, 2015.

FERREIRA, Diana Lemes. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil. 2011. Tese (Doutoramento em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2011.

FERRETI, Celso João e SILVA, Mônica Ribeiro. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr./jun, 2017.

FERTIG, M. International school accreditation, Between a rock and a hard place? *Journal of Research in International Education*, v. 6, n. 3, p. 333-348, 2007. Acesso em: 17 fev. 2018. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/ez46.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/1475240907083199>.

FIORIN, J. L. Internacionalização da produção científica: A publicação de trabalhos de Ciências Humanas e Sociais em periódicos internacionais. *Revista Brasileira de Pós Graduação*, 4(8), 263-281, dez.2007.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p.325-672, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. In: FONTOURA, Helena Amaral. (org.). *Políticas públicas e movimentos sociais*. Rio de Janeiro: Anped Sudeste, p.72-90, 2011. Disponível em <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/sobre.html>. Acesso em: 10 ago.2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.82, p. 93-130, 2003.

GEWIRTZ Sharon e BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do bem-estar social ao novo gerencialismo: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J e MAINARDES Jeferson. *Políticas educacionais questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZAGA, M. L.; CASTANHO, Maria Eugênia e MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. A articulação das dimensões política, ética e técnica como fomentadora da formação docente crítico –transformadora, *Revista Leitura: Teoria e Prática*, v.29, n.56, 2011. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/53/52>. Acesso em: 20 mai. 2018.

GOUGH, N. Locating Curriculum Studies in the Global Village. *Journal of Curriculum Studies*, [S.l.], v. 32, n. 2, p. 329-342, 2000.

GOUGH, N. Thinking globally in environmental education: implications for internationalizing curriculum inquiry. In: PINAR, W. P. (org) *International handbook of curriculum research*. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates, p.53-72, 2003.

GRANCHO, João Henrique de Carvalho Dias. A autonomia das escolas em Portugal. *Quadro de desenvolvimento e influências internacionais*. *Foro de Educación*, n. 10, p. 231-244, 2008.

GRANT, Janet. Principles of curriculum design. In: SWANWICK, Tim (org). Understanding medical education, evidence, theory and practice. Oxford, UK, WileyBlackwell, p. 1-15, 2010.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra (Portugal), n. 80, p. 115-147, mar. 2008.

HABERMAS, Jürgen. The postnational constellation. Political essays. Cambridge/ Massachusetts: MIT Press, 2001. KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. Journal of Studies in International Education, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

HAYDEN M. e THOMPSON J. International Schools: antecedents, current issues and metaphors for the future. In: PEARCE, R. (ed.) International education and schools: Moving beyond the first 40 Years. London: Bloomsbury Academic, London, p.3-24, 2013.

HAYDEN M. e THOMPSON J. International Schools: Growth and Influence. Paris: UNESCO, 2008.

HAYDEN M. Transnational spaces of education: the growth of the international school sector. Globalisation, Societies and Education, v. 9, n.2, p. 211-224, 2011.

HAYDEN, M., LEVY, J. e THOMPSON, J. The SAGE handbook of research in International Education. London: SAGE Publications Ltd, 2015.

HESPAÑA, P. Mal estar e risco social num mundo globalizado: Novos problemas e novos desafios para a teoria social. In: SANTOS, B. S. (org). *Globalização, fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento, 2001.

HILL, I. The history and development of international mindedness. In: HAYDEN, M.; LEVY, J. e THOMPSON, J. The SAGE handbook of research in International Education. London: SAGE Publications Ltd, p. 28-44, 2015.

HOPKINS, D. School improvement for real: educational change and development. Routledge, 2004.

IANNI, O. *Enigmas da modernidade mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IB. International Baccalaureate. 2018. Disponível em: <http://www.ibo.org/>. Acesso em: 09 abr. 2018.

JUSTINO, D. e BATISTA S. Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Educação, temas e problemas*, p. 41-60, 2013.

KLIEBARD, Herbert. Burocracia e teoria de currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 5-22, jul./dez, 2011.

KNIGHT, J. Internationalization: Elements and checkpoints. CBIE, Research. Canadian Bureau for International Education, n. 47, 1994.

NIGHT, J. e DE WIT, H. Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives. In: DE WIT, Hans (ed.). Strategies for the internationalisation of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America. Amsterdam: European Association for International Education, 1995.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. Journal of Studies in International Education, v. 8, n. 1, p. 5 - 31, 2004.

KNIGHT, J. Student mobility and internationalization: trends and tribulations. Research in Comparative & International Education, v. 7. n. 1. 2012.

KNIGHT, J. The Internationalization of Higher Education: complexities and realities. In: TERREFA, Damtew; KNIGHT, Jane. Higher education in Africa: the international dimension. Massachusetts, USA: Boston College, 2008.

KNIGHT, J. Updating the definition of internationalization. International Higher Education Journal. v.33, n. 3, p. 2-3, outono, 2003.

KNIGHT, Jane. Higher Education in Turmoil: The changing world of internationalization. Sense Pub: The Netherlands, 2008.

KNIGHT, Jane. International education Hubs: Student, talent, knowledge-innovation models. Springer Netherlands, 2014.

LAGE, T. S. R. Políticas de internacionalização da educação superior na região norte do Brasil: Uma análise do programa Ciência sem Fronteiras na Universidade Federal do Tocantins. (Dissertação de Mestrado). UFT, 2015.

LANDWEHR, Megan M. Internationalization of K-12 Schools Through the Eyes of Public School Principals. Capstone Collection, SIT Graduate Institute, p. 5-25, spring, 2012. Disponível em: <http://digitalcollections.sit.edu/capstones/index.5.html>. Acesso em: 10 out. 2017.

LAUDER, H. International Schools, education and globalization: Towards a research agenda. In: HAYDEN, M., LEVY, J. e THOMPSON, J. *The SAGE handbook of research in International Education*. London: SAGE Publications Ltd, p.172-182, 2015.

LEACH, R. International Schools and their role in the field of education. Oxford; New York: Pergamon Press, 1969.

LEAL, F. G., & Moraes, M. S. B. Internacionalização curricular no contexto do Sul-global. XVI Colóquio Internacional de Gestão Universitária - CIGU. Peru: Arequipa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/171005/OK%20%20103_00376.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 02.09.2017.

LEAL, Fernanda Geremias e MORAES, Mário César Barreto. Decolonialismo como perspectiva epistemológica para o campo teórico da internacionalização da Educação Superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, 6; Florianópolis, 2017. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2017. Disponível em: <http://coloquioepistemologia.com.br/site/wp-content/uploads/2017/04/ADE1198.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

LEASK, B. Internationalizing the curriculum. New York: Routledge, 2015.

LEASK, B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. Journal of Studies in International Education, v. 13, n. 2, 205-221, 2009.

LEHER, Roberto, Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. 1998. Tese (Doutoramento em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

LEMOS, V. V. *A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal*. Tese (Doutoramento), Instituto Universitário de Lisboa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/8434/1/Tese%20Valter%20Lemos%20%28%2B%20anexos%20e%20CV%29.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2018.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: Elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o ensino fundamental. XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa, v.46 n.159, p.38-62 jan./mar, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria Abadia e CUNHA, Carlos (org). Educação Básica: políticas, avanços, pendências. Campinas: Autores Associados, p. 13-56, 2014.

LIMA M. C. e MARANHÃO, C. M. S. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação*, v. 14, n. 3, p. 583-610, nov. 2009.

LIMA M. C. e MARANHÃO, C. M. S. A. Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação? Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v. 19, n. 72, p. 575-598, jul./set. 2011.

LIMA, M. C. CONTEL, F. B. Internacionalização da Educação Superior: nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda, 2011.

LIMA, Manolita Correia; CONTEL, Fábio Betioli. Períodos e motivações da internacionalização da educação superior brasileira. 5ème colloque de l'IFBAE, Grenoble, 18 et 19 mai, 2009.

LINGARD, B. e RAWOLLE, S. New scalar politics: Implications for education policy. *Comparative Education*, 47, p. 489-502, 2011.

LONGVIEW FOUNDATION FOR EDUCATION IN WORLD AFFAIRS AND INTERNATIONAL UNDERSTANDING, INC. Teacher Preparation for the Global Age: The imperative for change, 2008.

LUNA, J. M. F. Internacionalização do currículo: Educação, interculturalidade e cidadania global. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MAGENDZO, A. Dilemas y tensiones curriculares y pedagógicas de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, v. 52, p. 321-328, 2010. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r25572.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2018.

MARTENS, K. e ANJA J., *Mechanisms of OECD governance*: international incentives for national policy making? Oxford: Oxford University Press, p. 1-25, 2010.

MARTINS, A. e REIS E. C. Internacionalização na UFSC: análise do programa inglês sem fronteiras e do curso extracurricular de inglês. XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU, Desafios da Gestão Universitária no Século XXI. Mar del Plata/Argentina, 2015.

MARTINS, M. L. A internacionalização das comunidades lusófonas e ibero-americanas de ciências sociais e humanas – o caso das ciências da comunicação. Edições Húmus, 2017.

MAUAD, A. C. E. Governança global: intersecções com paradiplomacia em meio à crise climática. São Paulo, BIB, n. 78, 2014. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/edicoes-anteriores/bib-78/9990-governanca->

global-interseccoes-com-paradiplomacia-em-meio-a-crise-climatica/file.
Acesso em: 23 mai. 2018.

MAUÉS, O. C. A expansão e a internacionalização da educação superior.
Florianópolis: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, outubro 2015.

MAUÉS, Olgaíses Cabral.; WONDJE, Calixte.; GAUTHIER, Clermont. Duas perspectivas diferentes em relação à abordagem por competências no ensino: os casos do Brasil e do Quebec. GT de Formação de Professores, n. 08. 2004. Disponível em: www.anped.org.br/25/olgaísesmauest08.rtf. Acesso em: 25 fev. 2016.

MEDEIROS, Sonayra e RODRIGUES, Melânia. O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 48, n. 34, p. 216-240, jan./abr. 2014.

MENDIETA, Eduardo. From imperial to dialogical cosmopolitanism. *Ethics & Global Politics*, Chicago, v. 2, n. 3, p. 241-258, 2009. MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Local histories/global designs: essays on the colonality of Power, subaltern knowledges and Border Thinking. Princeton: Princeton University Press, 2012.

MOREIRA, A. F. B. e RAMOS, R. K. Currículo, internacionalização e cosmopolitismo. In: *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros*. Santo Tirso/Portugal: Facto Editores, 2015.

MOREIRA, A. F. B. Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.137, p. 367-381, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação e Sociedade*, Campinas/SP, v. 23, n. 79, p. 15-38, ago./2002.

MOREIRA, Antonio Flávio. A Internacionalização do campo do currículo. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, jan./jul, p. 217-225, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio (org). *Territórios contestados, o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOREIRA, L. A., e PETRUCCI-ROSA, M. I. Política pública de formação de professores de matemática na perspectiva da internacionalização: Em foco o programa de licenciaturas internacionais. V Seminário Interno do PPG, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2015.

MORGADO, J. C. O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*: São Cristóvão, Sergipe, v. 9, n. 18, p. 55-64, 2016.

MORGADO, José Carlos e SOUZA, Francisco. Internacionalização da formação de professores: contributos de duas universidades portuguesas. In: CONGRESSO DA SPCE, 12; 2014. Anais... Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD, 2014.

MORGADO, José Carlos. O processo de Bolonha e Ensino Superior num mundo globalizado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, jan.abr./2009.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da educação superior: perspectivas atuais. *Revista Eventos Pedagógicos*, 5(3), 170 -179, 2014.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. *Educar*, n. 28, pp. 107-124, 2006.

MOROSINI, M. C. Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.93-112, abr. 2011.

MOROSINI, M. C., e CORTE, G. D. Teses e realidades no contexto da internacionalização da educação superior no Brasil. *Revista Educação em Questão*, Natal, 56(47), 97-120, 2018.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação*, v. 19, n. 2, 2014.

MOURA, S. Educação Bilíngue no Brasil: Plurilinguismo, Interculturalidade e Educação no Brasil. Blog Educação Bilíngue no Brasil, 2017. Disponível em: <https://educacaobilingue.com/info/>. Acesso em: 09 abr. 2018.

NASCIMENTO, M. E. M. N., e CASTRO, A. M. D. A. Internacionalização em cursos de graduação: A formação de professores e o Programa de Licenciaturas Internacionais. Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR., UEM, Maringá, 2016.

NOGUEIRA, M. A. Viagens de estudo ao exterior: As experiências de filhos de empresários. In: A. M. F. Almeida et al. (Orgs). Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras. Campinas: Unicamp, 2014.

NOGUEIRA, M. A. Uma dose de Europa ou Estados Unidos para cada filho: estratégias familiares de internacionalização dos estudos. Pro-posições, Campinas, v.9, n.1(25), p.113-131, mar, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; AGUIAR, Andrea Moura de Souza e RAMOS, Viviane Coelho Caldeira. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências Escolares. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 355-376, maio/ago./2008.

NÓVOA A. *Histoire & comparaison: essais sur l'educatio*. Lisboa: Educa, 1998.

OCDE. Inspirados pela tecnologia, norteados pela pedagogia, uma abordagem sistêmica das inovações educacionais de base tecnológica. Centro de Pesquisas Educacionais e Inovação. 2010. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/ceri/47785311.pdf>. Acesso em: 18 out.2017.

OCDE. Internationalizing the curriculum in higher education. Paris: OCDE, 1996.

OCDE. Relatórios econômicos da OCDE, resumo executivo. Estudos Económicos da OCDE, Portugal, 2017. Disponível em: <https://www.oecd.org/eco/surveys/Portugal-2017-OECD-economic-survey-overview-portuguese.pdf>. Acesso em: 03 mai./2018.

OCDE. Trabalhando com o Brasil. 2017. Disponível em: <http://www.oecd.org/latin-america/Active-with-Brazil-Port.pdf>. Acesso em: 10 dez.2017.

OLIVEIRA, J. S. A internacionalização da educação superior nas relações internacionais do Brasil: O caso do programa ciência sem fronteiras. UnB: Instituto de Relações Internacionais. Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais, 2015.

OLIVEIRA, R. C., BAINES, S. G. Nacionalidade e etnicidade em fronteiras. Brasília: Editora UnB, 2005.

PACHECO J. A. Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. Campinas/ Sorocaba: *Avaliação*, v. 19, n. 2, p. 363-371, 2014.

PACHECO, J. A. Associações e disseminação do conhecimento. In: MORGADO, J. C.; MENDES, G.; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. (org). Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros. Santo Tirso/Portugal: Facto Editores, 2015.

PACHECO, J. A. e PEREIRA, Nancy. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v.37 n.131, p. 371-398, 2007.

PACHECO, J. A. Estudos curriculares, génese e consolidação em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 38, 151-168, 2013.

PACHECO, J. A. Estudos curriculares: desafios teóricos e metodológicos. Ensaio: *avaliação e políticas públicas*. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 449-472, 2013.

PACHECO, José Augusto e MARQUES, Micaela. Governabilidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In: OLIVEIRA, Maria Rita (org.). Professor: formação, saberes, problemas. Porto: Porto Editora, p. 105-135, 2014.

PARLAMENTO EUROPEU. Internacionalização do ensino superior: estudo. Departamento Temático B: Políticas Estruturais e de Coesão, Bruxelas, 2015.

PEARCE, R. International Education and schools: Moving beyond the first 40 Years. London: Bloomsbury Academic, 2013.

PEREIRA, S. A. A internacionalização do currículo e a aprendizagem de todos os estudantes. São Paulo: Revista Ensino Superior – Unicamp, abr, 2015.

PIERANTI, Octávio; RODRIGUES, Sílvia e PECI, Alketa. Governança e New Public Management: convergências e contradições no contexto brasileiro. O&S, v. 15, n. 46, jul./set. 2008.

PINAR, W. F. Introduction. In: PINAR, W. F. (org) International handbook of curriculum research. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, p.1-31, 2003.

PINAR, W. F. The Synoptic text today and other essays: curriculum development after the reconceptualization. New York: Peter Lang, 2006.

PINAR, W. International handbook of curriculum studies. Londres: LEA, 2003.

PINAR, W. The worldliness of a cosmopolitan education: Passionate lives in public service. Nova Iorque: Routledge, 2009.

PINAR, William. Multiculturalismo malicioso. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 2, p. 149-168, jul./dez. 2009.

PINAR, William. O que é a teoria curricular? Lisboa: Porto Editora, 2007.

POPKIEWITZ Thomas. O duplo significado de cosmopolitismo e os estudos comparados de educação. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas e ULTERHALTER, Elaine (org). Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

POPKEWITZ, Thomas. Cosmopolitismo, o cidadão e os processos de abjeção: os duplos gestos da pedagogia. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 38, p. 361-394, jan./abr. 2011.

PORTUGAL. Diário da República. *Decreto Lei n.17/2016 de 04 de abril*. 2016. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/decreto_lei_17_2016_0.pdf. Acesso em: 28 abr./2018.

PORTUGAL. Diário da República. *Portaria 47/2017 de 01 de fevereiro*. 2017. Disponível em: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>. Acesso em: 28 abr./2018.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. *Aprendizagens Essenciais, componentes do currículo*. 2017. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/noticias/consulta-publica-aprendizagens-essenciais>. Acesso em: 27 abr./2018.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. *Currículo do ensino básico e do ensino secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. 2017. Disponível em: http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf. Acesso em 25 abr./2018.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. *Despacho n.º 6478/2017 da Direção-Geral da Educação*. 2017. Disponível em : https://dre.pt/home/-/dre/107752620/details/2/maximized?serie=II&parte_filter=31&dreld=107752582. Acesso em: 30 abr./2018.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. 2017. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em: 27 abr./2018.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. *Processo de concepção das Aprendizagens Essenciais – Síntese*. 2017. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/Consulta_Publica/enquadramento_ae.pdf. Acesso em: 27.04.2018.

PRAZERES, V. A. Internacionalização da Educação Superior: Estratégia para a legitimação da divisão social e econômica do saber? VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. UFMA: São Luiz do Maranhão, 2015.

PUREZA, J. M. Para um internacionalismo pós-vestefaliano. In: SANTOS, B. S. *Globalização, fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento, 2001.

RABY, R. L. Internationalizing the curriculum: On-and off-campus strategies. *New Directions For Community Colleges*, 138, Summer, 2007.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. *Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMÍREZ, Federico Arcos. El cosmopolitismo con adjetivos: las alternativas sentimental y dialógica al globalismo liberal. *Anuario de Filosofía del Derecho*, n. 29, p. 255-290, 2013.

RAMOS, N. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista portuguesa de pedagogia*. 41-3, p. 223-244, 2007.

RAYMUNDO, L. S. Moreira. Supranacionalidade e intergovernabilidade: uma nova concepção de soberania estatal em face dos processos de integração na União Européia e no Mercosul. Natal: *Revista da FARN*, v.2, n.2, p. 149-174, 2003.

REPRESAS, N. F. Elementos de la Unión Europea, la OCDE y la UNESCO: análisis de carácter supranacional. *Journal of supranational policies of education*, n.3, p. 283-306, 2015.

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. O contexto político e a educação nacional. (Editorial) Campinas/SP: Educação e Sociedade, v. 37, n. 135, p.329-334, abr./jun, 2016.

REYNOLDS, D.; CREEMERS, B.; STRINGFIELD, S.; TEDDLIE, C. e SCHAFFER, G. *World class schools: International perspectives on school effectiveness*. Taylor & Francis, e-Library. 2004.

RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 420-436, abr./jun., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i2.11306 436.

RIBEIRO, Adelia Miglievich. Por uma razão decolonial, desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Cívitas*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2014.

RIZVI, F. e LINGARD, B. *Globalizing education policy*. London: Routledge, 2010.

RIZVI, F. Internationalization of curriculum: a critical perspective. In: HAYDEN, M; LEVY, J; THOMPSON, J. (eds.). *The Sage handbook of international education*. London: Sage, 2007.

ROBERTS, B. Education for a different world: How international education responds to change. In: HAYDEN, M.; LEVY, J. e THOMPSON, J. The SAGE handbook of research in International Education. London: SAGE Publications Ltd, p. 88-107, 2015.

ROBERTSON, Suzan e VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privadas na governança global da educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

SANDER, B. Construindo pontes de cooperação internacional. Brasília: Liber Livro-Intereduc, 2014.

SANTIN, D. M., Vanz, S. A. S., e STUMPF, I. R. C. Internacionalização da produção científica brasileira: Políticas, estratégias e medidas de avaliação. Revista Brasileira de Pós Graduação, Brasília, 13(30), p.81-100, jan.abr, 2016.

SANTOS, B. S. (Org). Globalização, fatalidade ou utopia? Porto: Edições afrontamento, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. A gramática do tempo: por uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 48, jun, p.11-32, 1997.

SAUERBRONN, Fernanda; AYRES, Rosangela; LOURENÇO, Rosenerly. Perspectivas pós-coloniais e decoloniais: uma proposta de agenda de pesquisa em Contabilidade no Brasil. In: ENCONTRO DA ANPAD, 15; 2016. Costa do Sauípe (Bahia). Anais... 2016. Disponível em: http://www.anpad.org.br/~anpad/eventos.php?cod_evento=4. Acesso em: 12 nov. 2017.

SCHUTZ, R. Escolas internacionais no Brasil, list of international k-12 schools in Brazil. [Blog post], 2014. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-intsch.html>. Acesso em 12.09.2017.

SEABRA, F. Empréstimo de políticas curriculares em Portugal – 2011-2014. In: MORGADO, J. C. et all. *Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros*. De Facto Editores, 2015.

SEIXAS, A. M. Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In: STOER, S. R., CORTESÃO, L. e CORREIA, J. A. (Org). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação da crise"*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SEVILHA, Gustavo Brechese. A internacionalização do ensino básico, suas motivações. 2014. Dissertação (Ciência Política) Universidade de São Paulo: Departamento de Ciência Política, 2014.

SHAKLEE, Beverly e BAILY, Supriya (org). *Internationalizing teacher education in the United States*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education Publishing Group, 2012. SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (org). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA JR, João dos Reis; LUCENA, Carlos e FERREIRA, Luciana Rodrigues. As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. *Campinas, Educação e Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 839-856, jul./set. 2011.

SILVA, K. C. P. A educação como ponte estratégica Brasil – África: internacionalização da educação superior pública nos governos Lula e Dilma (2003 – 2014). *Seminário internacional de Educação Superior 2014*.

SILVA, M. A. Organismos internacionais e a educação. In: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SOUZA, Marcel Garcia de. O Processo de Internacionalização Promovido pela Capes na Formação de Professores da Educação Básica. 2016. Dissertação (Mestrado em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde), URGs: 2016.

SOUZA, N. C., e PALAFOX, G. H. M. Análise do Programa de Licenciatura Internacional (PLI) no contexto da Internacionalização da educação superior. *Tubarão: Unisul, Revista Poiésis*, 10(18), p. 417-430, 2016.

STALLIVIERI, L. Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras. *Caxias do Sul: Educus*, 2004.

STEINER-KHAMSI, G. Globalization in Education: Real or imagined? In: STEINER-KHAMSI G. (Ed.). *The politics of educational borrowing and lending*, New York: Teachers College Press, 2004.

STEINER-KHAMSI, G. Knowledge-Based Regulation and the Politics of International Comparison. *Nordisk Pedagogik*, v.29, p. 61–71, 2009.

STEINER-KHAMSI, G. Reterritorializing educational import: explorations into the politics of educational borrowing. In: NÓVOA, A. e LAWN, M. (org). *Fabricating Europe: the formation of an education space*. London: Kluwer, 2002.

STEINER-KHAMSI, G. The economics of policy borrowing and lending: a study of late adopters. *Oxford Review of Education*, v. 32, n.5, p. 665-678, 2006.

STEWART, Thomas. Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. Critical inter/multicultural education and the process of transnationalization: a view from the semiperiphery. In: BALL, S. J., GOODSON, I. F. e MAGUIRE, M. *Education, Globalisation and New Times*. Routledge, p.226-236, 2007.

STRONACH, I. *Globalizing education, educating the local: how method made us mad*. Routledge, 2010.

SUCHMAN M. C. Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*. v, 20, n. 3 p. 571-610, 1995.

SUDBRACK, Edite Maria e NEGRO Arnaldo. Internacionalização e Educação: impactos nas políticas educacionais. RP3 - Revista de Pesquisa em Políticas Públicas, Brasília, n.7, p.44-57, 1º Semestre./ 2016.

SURANSKY, Caroline; KUNNEMAN, Harry. Cosmopolitismo e a miopia humanista. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 148-158, maio/ago. 2012.

SUSSEKIND, Maria Luiza e REIS, Graça Franco da Silva. Currículos-como-experiências vividas: um relato de embichamento nos cotidianos de uma escola na cidade do Rio de Janeiro. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 614-625, set./dez. 2015.

TAVARES, M., Rubin-Oliveria, M., e Pezarico, G. Internacionalização da educação superior: Perspectivas de expansão na UTFPR. Maringá: UEM, Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR, 2016.

TEICHLER, U. The changing debate on internationalization of higher education. *Higher Education*, n.48, p 5-46, 2004.

TEIXEIRA, L. A., e OLIVEIRA, E. A. A. Q. Aplicação dos procedimentos internacionais do processo de Bolonha: Um estudo de caso. The 4th International Congress on University-Industry Cooperation. SP: Taubate, 2012.

TEODORO, A. Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In: STOER, S. R., CORTESÃO, L. e CORREIA, J. A. (org). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação da crise”*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

TERWILLIGER, R.I. International Schools, cultural crossroads. The educational forum, v. 36, n. 3, p. 359-363, 1972.

THIESEN, Juarez da Silva. Internacionalização dos currículos na Educação Básica: concepções e contextos. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.4, p. 991 – 1017 out./dez.2017.

TRIGO, M. H. B. Habitus, campo, estratégia: Uma leitura de Bourdieu. Cadernos CERU, 2(9), 1998.

UNESCO. A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos. Nova Delhi/Índia: Unesco, 1993. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>. Acesso em: 10 ago.2017.

UNESCO. Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.

UNESCO. Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244826por.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2018.

UNESCO. O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000.

UNESCO. Textos fundamentais. UNESCO, Paris, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002269/226924s.pdf#page=7>. Acesso em: 30 mai. 2018.

UNICEF. BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Conferência de Jomtien. 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 10 ago./2017.

VARELA, B. O global e o local nos processos de prescrição e realização do currículo e na promoção do conhecimento universal. O caso da Universidade de Cabo Verde In: MORGADO, J. C.; MENDES, G.; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. (org). Currículo, Internacionalização, Cosmopolitismo. Desafios contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros, v.1 e 2, p. 47-64. Santo Tirso: De FACTO Editores, 2015.

VICENTIN, T. International baccalaureate: O diploma mundial do Ensino Médio. Gate, abril, 2015. Disponível em: <https://www.gatebr.com/pt/international-baccalaureate-o-diplomamundial-do-ensino-medio/>. Acesso em 03.09.2017.

WALFORD, G. Privatization in industrialized countries. In: LEVIN, H. (org). *Privatizing education: can the marketplace deliver choice, efficiency, equity, and social cohesion?* Boulder, Colorado: Westview, 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro. Garcia; MIGNOLO, Walter. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

WIELEWICK, Hamilton de Godoy e OLIVEIRA, Marlize Rubin. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. Ensaio: avaliação e políticas Públicas de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./jun, 2010.

YEMINI, M. Internationalization and global citizenship: Policy and practice in education. Israel: Springer Nature, 2017.

YEMINI, M. Internationalization discourse hits the tipping point: A new definition is needed. Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, v.19, n.1, p. 19-22, 2015.

ZAMBERLAM, J. e outros. Os estudantes internacionais no processo globalizador e a internacionalização do ensino superior. Porto Alegre: Solidus, 2009.

ZANELLA, Diogo Carlos e SOUZA, Draiton Gonzaga. O Cosmopolitismo estóico. In: MOSTRA DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO – PUCRS, 4, 2009. Anais... 2009. Disponível em: http://www.pucrs.br/edipucrs/IVmostra/IV_MOSTRA_PDF/Filosofia/71646-DIEGO_CARLOS_ZANELLA.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.

SOBRE O AUTOR

Juares da Silva Thiesen

Graduado em Estudos Sociais e em Geografia. Mestre em Educação - Ensino Superior, pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB. Doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas -ICCP - Havana - Cuba. Doutor em Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Pós-Doutoramento pela Universidade do Minho, Braga/Portugal. Professor do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE no mesmo Centro. Líder do grupo de pesquisa ITINERA.

ÍNDICE REMISSIVO

A

administração 18, 52, 55, 57

B

Brasil 19, 21, 22, 25, 34, 35, 40, 41, 42, 44, 48, 54, 56, 62, 66, 68, 69, 72, 73, 74, 76, 78, 81, 82, 84, 86, 88, 90, 91, 106, 107, 108, 109, 142, 155, 162, 165, 166, 167, 171, 172, 173, 174, 184, 192, 205, 208, 211, 214, 216, 217, 218, 221, 222, 223, 226, 227, 229, 230, 232, 233, 234, 238, 239

C

cosmopolitismo 21, 22, 33, 34, 103, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 216, 220, 221, 232, 235, 237
currículo 15, 16, 18, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 46, 48, 49, 54, 57, 59, 61, 62, 63, 66, 80, 87, 92, 93, 100, 101, 103, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 131, 132, 134, 135, 136, 139, 140, 142, 143, 145, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 159, 160, 161, 163, 166, 167, 172, 175, 176, 177, 186, 187, 188, 191, 193, 194, 196, 198, 205, 206, 210, 211, 213, 214, 223, 226, 229, 231, 232, 235, 236, 239, 241
currículos 18, 21, 22, 25, 35, 36, 39, 40, 41, 43, 46, 48, 49, 51, 54, 59, 62, 63, 66, 67, 68, 71, 74, 77, 78, 79, 84, 90, 93, 94, 97, 101, 103, 104, 106, 107, 108, 113, 131, 140, 149, 155, 156, 157, 160, 161, 166,

173, 174, 180, 181, 183, 184, 186, 189, 197, 205, 206, 209, 212, 213, 226, 241

D

debate 17, 20, 22, 63, 88, 112, 117, 120, 122, 124, 151, 155, 156, 193, 197, 240
direito 17, 56, 57, 58, 63, 118, 120, 124, 135, 139, 150, 175
discurso 20, 32, 40, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 59, 61, 106, 141, 148, 176, 182, 183, 187, 188, 189, 238

E

economia 17, 34, 39, 59, 149, 163, 186, 190, 228
educação 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 74, 75, 76, 78, 80, 83, 84, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 122, 123, 124, 125, 129, 131, 135, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 154, 155, 157, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 171, 172, 175, 176, 177, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 195, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242
EI 93, 94, 95, 96, 97, 98, 102, 104, 105
ensino médio 15, 226, 239

Escolas Internacionais 66, 86, 87, 93, 94,
97, 99, 102, 105, 108, 109, 145, 183

F

formação 17, 18, 21, 29, 37, 44, 45, 48, 50,
51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62,
63, 71, 73, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85,
88, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 106,
108, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 120,
122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 135,
136, 139, 142, 145, 146, 147, 149, 150,
151, 152, 154, 161, 163, 165, 166, 186,
187, 191, 200, 201, 203, 210, 211, 212,
215, 216, 223, 226, 227, 232, 233, 234, 235

G

gerenciamento 17, 56, 93, 96, 102, 103,
104, 105, 108, 145
gestão 15, 18, 21, 31, 39, 41, 48, 54, 55,
56, 58, 60, 62, 70, 79, 104, 147, 164, 166,
175, 201, 208, 210, 212, 227
globalizado 17, 228, 233

H

hegemônica 18, 129, 130, 131, 140, 152

I

IB 86, 87, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101,
104, 107, 108, 145, 183, 228
ICEB 90, 91, 92, 106
indústria 17
instituições 17, 18, 31, 33, 35, 39, 40, 51,
52, 53, 54, 55, 56, 62, 66, 67, 68, 70, 71,
75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 86, 87, 97, 101,
104, 116, 120, 122, 124, 147, 149, 152,
155, 156, 159, 162, 163, 183, 188, 189,
199, 205, 212, 219
internacionalização 14, 18, 19, 20, 21, 22,
23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34,
35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 48,
49, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61,

62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73,
74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85,
86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 100,
102, 103, 106, 107, 108, 109, 112, 113,
114, 116, 117, 122, 125, 126, 131, 132,
133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142,
145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152,
153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161,
166, 167, 168, 171, 172, 175, 176, 177,
180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188,
189, 191, 192, 197, 198, 201, 203, 205,
206, 207, 209, 210, 211, 212, 214, 216,
217, 219, 222, 224, 225, 226, 229, 230,
231, 232, 233, 234, 235, 239, 242
International Baccalaureate 69, 86, 93, 94,
96, 97, 99, 108, 145, 183, 222, 225, 228

L

legislação 81, 159, 194, 199, 205

M

mercado 17, 32, 38, 39, 51, 55, 58, 59, 70,
92, 123, 125, 147, 148, 149, 150, 161, 162,
177, 182, 192, 207, 209, 211, 214, 216, 227
mercadoria 17, 58, 90
modelos 17, 53, 55, 70, 71, 78, 88, 95, 96,
105, 115, 124, 125, 135, 153, 154, 155,
177, 179, 185

O

ocidentalização 17

P

política 19, 21, 22, 23, 25, 29, 36, 46, 49,
51, 56, 60, 61, 62, 66, 67, 70, 71, 76, 80,
81, 83, 84, 85, 91, 92, 93, 106, 109, 113,
115, 116, 117, 119, 120, 122, 127, 129,
131, 132, 136, 141, 142, 143, 144, 147,
149, 150, 153, 155, 159, 164, 166, 167,
170, 171, 172, 175, 176, 177, 180, 181,
182, 184, 187, 188, 189, 192, 193, 194,

195, 196, 199, 203, 205, 206, 207, 208,
209, 211, 213, 216, 220, 226, 227, 228,
230, 232, 238
Portugal 16, 19, 23, 55, 85, 109, 139, 142,
144, 180, 181, 184, 185, 186, 187, 188,
189, 191, 192, 193, 196, 197, 198, 199,
200, 201, 203, 205, 219, 226, 227, 228,
230, 232, 234, 235, 238
problemática 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28,
29, 32, 33, 38, 45, 46, 48, 55, 61, 66, 67,
68, 80, 87, 91, 93, 107, 112, 113, 116, 117,
122, 140, 160, 180, 181, 184, 191, 196, 198

R

racionalidade 17, 18, 19, 50, 53, 58, 60,
114, 123, 124, 126, 128, 130, 131, 133,
135, 140, 142, 189, 191, 208, 209
racionalidades epistêmicas 20, 21, 90, 107
reconfigurações 19, 34, 35, 36, 54, 64, 152,
160, 162, 191, 196
reforma 60, 88, 107, 125, 143, 185, 186,
187, 209, 210, 211, 218, 232

S

sentidos sociais 17
sistema educacional 22, 26, 39, 71, 106,
110, 160, 167, 176
sociedades 17, 30, 50, 121, 136, 151, 156
supranacional 17, 81, 143, 180, 182, 184,
188, 190, 237

T

transnacionais 15, 18, 20, 22, 23, 28, 32,
36, 38, 39, 50, 52, 53, 61, 66, 68, 90, 92,
100, 101, 105, 109, 119, 120, 130, 134,
139, 140, 141, 142, 145, 151, 155, 160,
161, 162, 167, 175, 180, 181, 182, 183,
184, 187, 188, 189, 192, 196, 197, 201,
202, 205, 210, 214

U

universidades 29, 30, 35, 42, 43, 44, 45, 58,
69, 71, 81, 85, 95, 102, 103, 104, 107, 109,
155, 163, 205, 233, 239
utopia 90, 115, 117, 191, 223, 228,
236, 238

www.pimentacultural.com

Curriculo e internacionalização na educação básica

