

# PARA UMA VISÃO PANORÂMICA DO CAMPO DAS ESCOLAS INTERNACIONAIS NA GRANDE LISBOA

Anne Schippling\* & Pedro Abrantes\*\*

**Resumo:** O presente artigo providencia um mapeamento das escolas internacionais, na Área Metropolitana de Lisboa, a partir de uma revisão bibliográfica a nível internacional, bem como as primeiras etapas de um estudo empírico nessa região. Estas etapas, centradas na análise documental e em entrevistas a dirigentes das escolas, permitiram identificar as escolas existentes que adotam esta designação, assim como analisar alguns aspetos fundamentais tais como: o momento da fundação, a localização, a vinculação a organizações internacionais, o currículo e diplomas, a missão e objetivos expressos. Com base nestes elementos, nas derradeiras páginas, propomos uma tipologia de escolas internacionais e apontamos algumas pistas interpretativas que irão guiar os próximos passos da pesquisa.

**Palavras-chave:** escolas internacionais, Área Metropolitana de Lisboa, educação de elites

## FOR A PANORAMIC VIEW OF THE FIELD OF INTERNATIONAL SCHOOLS IN GREATER LISBON

**Abstract:** The present article maps the international schools in the Lisbon Metropolitan Area, based on both a bibliographical review at international level and a preliminary empirical study in this region. These steps, while focusing on the analysis of documents and interviews with school directors, contributed, on the one hand, to identify existing schools, which adopt the designation of «international schools». On the other hand, to analyse key elements such as the date of foundation, location, links to international organisations, syllabus and diplomas, mission, and stated objectives of existing schools. Based on these elements, a typology of international schools is proposed and avenues of further research are suggested.

**Keywords:** international schools, Lisbon Metropolitan Area, elite education

\* Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL) (Lisboa, Portugal) / Institut für Pädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) (Halle, Alemanha) / FernUniversität in Hagen (Hagen, Alemanha).

\*\* Universidade Aberta (Lisboa, Portugal) / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL) (Lisboa, Portugal).

## POUR UN APERÇU DU CHAMP DES ÉCOLES INTERNATIONALES DANS LA RÉGION DE LISBONNE

**Résumé:** Cet article propose une cartographie des écoles internationales dans la région de Lisbonne, à partir d'une révision de la littérature au niveau international, ainsi que les premières étapes d'une analyse empirique dans cette région. Ces étapes, basées sur l'analyse de documents et sur des entretiens avec des directeurs d'écoles, permettent d'identifier les écoles avant adoptées cette dénomination, et permettent d'analyser certains aspects fondamentaux tels que: la date de la création, la localisation, le lien avec des organisations internationales, le programme et les diplômes, la mission et les objectifs définis. En nous appuyant sur ces éléments, nous présentons à la fin de l'article, une typologie des écoles internationales et indiquons quelques pistes interprétatives qui guideront les prochaines étapes de la recherche.

**Mots-clés:** écoles internationales, région de Lisbonne, éducation des élites

### 1. Introdução: o campo das escolas internacionais a nível global

A partir da Segunda Guerra Mundial, as escolas internacionais têm registado um crescimento assinalável, em diversos países. Enquanto nos anos 1960 se estima que existissem cerca de 50 escolas internacionais, a nível mundial, nos anos 1990 este número cresceu para cerca de 1000 (Hayden & Thompson, 1995) e em 2009 existiam 5200 escolas (Brummitt, 2009). MacDonald (2006: 191) designa a situação atual como o surgimento de uma «indústria de escolas internacionais»<sup>1</sup>. A par deste crescimento exponencial, segundo Dill (2013: 13), a educação para a cidadania global – um conceito intimamente associado ao projeto das escolas internacionais, como veremos adiante – emerge como «uma das reformas da educação em mais rápido crescimento».

Esta expansão acelerada das escolas internacionais tem sido explicada segundo duas linhas argumentativas complementares. Por um lado, as escolas internacionais têm-se associado ao desenvolvimento de um diálogo intercultural que procura contribuir para a paz no mundo. A UNESCO teve um papel fundamental nessa iniciativa, por exemplo, ao convocar em 1949 a «Conference of Principals of International Schools» e cooperou, durante muitos anos, com delegados de governos, da OCDE, do Conselho da Europa, de universidades e escolas internacionais, na elaboração de um currículo homogêneo para essas escolas, que foi institucionalizado em 1968 com a fundação da International Baccalaureate Organization (IBO) e o estabelecimento do certificado International Baccalaureate (IB)<sup>2</sup>. Por outro lado, na sequência do crescimento do capitalismo

<sup>1</sup> Neste artigo, os excertos em língua inglesa e francesa foram traduzidos de forma livre pelos autores em colaboração com Ricardo Cabrita.

<sup>2</sup> O International Baccalaureate® (IB) é uma organização educativa internacional sem fins lucrativos, fundada em 1968, que oferece quatro programas de educação internacional muito respeitados que permitem a aquisição de competências inte-

global e da expansão de grandes multinacionais, pode constatar-se uma crescente população de executivos e funcionários dessas empresas, qualificados a nível superior e globalmente móveis – que Firmino da Costa (2015), com referência a Sassen (2005) e Wagner (2007), identifica como um dos motores do surgimento de «novas classes globais» – para quem a consolidação de um modelo internacionalmente compatível de formação dos seus filhos tem constituído um requisito central. Assim, o IB combina «um compromisso filosófico com o cosmopolitismo, um sentimento de solidariedade humana, uma preocupação com a paz mundial e uma necessidade prática de criar um exame de entrada na universidade aceite internacionalmente» (Dill, 2013: 16).

Nas últimas décadas, podem observar-se novas tendências de desenvolvimento no campo das escolas internacionais, que provocam uma extensão desse segmento da educação e uma diversificação a vários níveis, incluindo no que concerne ao modelo organizacional, ao público e ao próprio conceito.

Neste sentido, enquanto no início dos anos 1980 a maioria dos estabelecimentos com o IB no mundo eram escolas privadas de elite, frequentadas por famílias de diplomatas e executivos de empresas multinacionais, o programa IB tem vindo a entrar nas escolas públicas, incluindo em grandes países como os Estados Unidos ou o Canadá. Segundo Resnik (2012: 250), nesses países, várias escolas públicas têm adotado o IB «para criar uma aura de “escola privada”, atrair alunos de famílias das classes média e alta e realizar o desejo de pais neoliberais em ter “elevados padrões académicos”» (ver também Tarc, 2009). Paralelamente, surgem novos modelos de escolas internacionais, como as chamadas «escolas satélite» (Bunnell, 2008), predominantemente no continente asiático, que copiam o modelo das *public schools*<sup>3</sup> inglesas e podem ser entendidas como «escolas privadas inglesas» (Bunnell, Fertig, & James, 2016: 6). É, por exemplo, o caso das *Harrow International Schools*, em Banguécoque, Pequim e Hong Kong. Trabalhando com investidores e empresários locais, ao mesmo tempo que imitam, por exemplo, os edifícios e os uniformes escolares ingleses, estas escolas respondem a uma procura crescente da população local por uma «educação inglesa». Também podem ser mencionados os agrupamentos de escolas internacionais de orientação comercial, como a *Nord Anglia Group* ou a *Global Education Management Systems* (GEMS) em Hong Kong e Xangai. Esse processo é reforçado pela influência crescente e direta de empresas transnacionais (TNCs) na área da educação, facilitada por negociações como o *General Agreement over Trade in Services* (GATS) (Dale & Robertson, 2002; Robertson, Bonal & Dale, 2002; Robertson, 2003; Sidhu, 2007). Nesse contexto, Bates

---

lectuais, pessoais, emocionais e sociais para viver, aprender e trabalhar num mundo em rápido processo de globalização» (IB, 2018a). Recentemente, a designação «International Baccalaureate Organization» (IBO) mudou para International Baccalaureate® (IB). Esta organização entende-se, portanto, como marca registada.

<sup>3</sup> As *public schools*, em Inglaterra, são escolas exclusivas com uma grande reputação no setor privado, de que fazem parte, por exemplo, o *Eton College*, a *Harrow School*, a *Rugby School* ou a *Westminster School*.

(2011: 13) confirma que as escolas podem ser lugares para o desenvolvimento de um «currículo patrocinado por empresas, permitindo criar novos mercados através do patrocínio de tecnologia (incluindo publicidade), bem como de materiais curriculares que apresentam os interesses das empresas como desinteressados e que implicam uma continuada publicidade indirecta» (ver também McLaren & Farahmandpur, 2005).

Pode igualmente constatar-se uma diferença nos públicos que as frequentam. Enquanto as escolas internacionais foram fundadas, originalmente, para famílias de camadas sociais elevadas, globalmente móveis, trabalhando em multinacionais e em instituições diplomáticas ou intergovernamentais, essas escolas são cada vez mais frequentadas por famílias de classe média autóctone e «não móvel» que, escolhendo uma escola que oferece um diploma internacional, pretendem assegurar aos filhos uma vantagem no percurso educativo, facilitando o acesso a universidades internacionais de topo, sobretudo no espaço anglófono. Estas famílias tendem a considerar, nomeadamente, que uma educação por intermédio da língua inglesa promete elevadas oportunidades de emprego no mercado global (e.g., MacKenzie, Hayden, & Thompson, 2003; Hayden, 2011).

A diversificação a nível de modelos organizacionais e do público dessas escolas foi ainda acompanhada por transformações conceptuais, associadas ao modo como se entende o que são (ou o que devem ser) as escolas internacionais. Estas podem ser consideradas «espaços transnacionais de educação»<sup>4</sup> (Adick, 2005; Hayden, 2011) constituídos a partir «de baixo», ou seja, através da prática de vida de atores sociais que vivem em contextos transnacionais, das famílias globalmente móveis, e da resultante necessidade de escolas que correspondam a essa prática de vida, ou a partir «de cima», ou seja, através de provedores, como as organizações internacionais, que fornecem currículos e diplomas de educação internacional (Adick, 2005). Em qualquer dos casos, são espaços de realização de processos educativos transfronteiriços. As transformações de conceitos e formas de educação apontam para uma educação com uma orientação mais pragmática, no sentido de dar uma resposta à procura do mercado global. Por seu lado, os alunos e as suas famílias pretendem, em primeiro lugar, adquirir «competências» para entrar com sucesso numa universidade de renome e obter uma posição profissional elevada na nova economia global (e.g., Resnik, 2008; Kessler, Krüger, Schippling, & Otto, 2015). Relativamente ao conceito de educação para a cidadania global, uma finalidade recorrentemente enunciada nos programas das escolas internacionais, observa-se um

---

<sup>4</sup> Baseamo-nos aqui no conceito de «espaço social transnacional», cunhado por Ludger Pries (1996, 2010) e Ulrich Beck (2000) como crítica ao paradigma do nacionalismo metodológico, para designar relações relativamente estáveis entre atores sociais que atravessam fronteiras nacionais. Beck (2000: 28) descreve-o como «contextos sociais de vida e ação nos quais se aplicam o Aqui-e-Ali e Tanto-Quanto».

afastamento subtil mas que se tem vindo a intensificar da educação para todos, centrada nas pessoas ou na criação de um «eu multicultural» e tolerante, rumo a uma educação mais individualista, móvel, altamente segmentada e baseada em competências, associada à criação de um «cosmopolita estratégico»... (Mitchell, 2003: 387; a este propósito, ver também Popkewitz, 2007)

Estas escolas podem ainda ser consideradas espaços transnacionais, no sentido em que se caracterizam por uma complexidade cultural elevada. Como demonstra Bates (2011: 8), são organizações educativas confrontadas com uma «concatenação de culturas locais, nacionais, regionais e que pretendem ser globais», abrangendo «modos fundamentalmente diferentes de ver e entender o mundo» (ver também Anderson-Levitt, 2003; Coulby & Zambeta, 2005; Sato, 2007; Bates, 2008). A tensão entre desafios locais e globais, característica das escolas internacionais, que ao mesmo tempo tentam homogeneizar programas e diplomas, requer uma investigação mais aprofundada.

## **2. As escolas internacionais na Área Metropolitana de Lisboa**

A tendência mundial de crescimento e diversificação do segmento da educação internacional também pode constatar-se em Portugal, sobretudo, desde 1980. A maior concentração e também diversificação das escolas internacionais em Portugal ocorre na Área Metropolitana de Lisboa (doravante, AML). Os diplomas e currículos internacionais mais recorrentes em Portugal são os vinculados ao IB (oito escolas), com maior abrangência no ensino secundário, e ao Cambridge International Examinations (CAIE)<sup>5</sup> (17 escolas), mais recentes e mais concentrados no 1º e 2º ciclos do ensino básico. Estes modelos foram introduzidos maioritariamente em escolas de matriz britânica ou norte-americana e, mais recentemente, adotados também em escolas com currículos portugueses. Além disso, foram fundadas outras escolas que oferecem unicamente currículos e diplomas internacionais.

Este crescimento das escolas internacionais em Portugal, e sobretudo a fundação de escolas novas, todas privadas, está relacionado com o processo de privatização da educação desde os finais dos anos 1980 e a diminuição do papel do Estado na regulação da educação, que se manifestou em políticas de livre escolha de escola e competitividade entre escolas, políticas essas que reforçam a (re)produção de desigualdades sociais através do sistema educativo (ver Ball, 2003; Carneiro, 2006; Macedo & Araújo, 2016).

---

<sup>5</sup> O Cambridge Assessment International Education (CAIE) faz parte do *Cambridge Assessment*, um departamento da Universidade de Cambridge. O CAIE define-se como o «o maior fornecedor de programas e qualificações de educação internacional para jovens dos 5 aos 19 anos» (CAIE, 2018a).

Particularmente na região da AML, o processo de crescimento e diversificação das escolas internacionais pode ser entendido como um sinal da expansão da economia global, à luz da crescente necessidade de conhecimento especializado e altas qualificações internacionais (Castells, 2000; Sassen, 2000, 2005). Carmo e Carvalho (2013: 37) constata em Lisboa, embora numa intensidade menor face a cidades como Londres, Nova Iorque ou Tóquio, «tendências para concentrar populações e recursos económicos, o que é característico de grandes cidade». Tal implica um aumento tanto de desigualdades internas relativas à estrutura social da cidade como também de disparidades inter-regionais.

Não deixa, pois, de ser surpreendente a escassez de investigação sobre este campo educativo, em Portugal, excetuando o estudo de Macedo (2009; ver também Macedo & Araújo, 2016) sobre uma escola internacional no Porto, um estudo de Cortesão (2007) que inclui também uma escola internacional no Porto e uma nota descritiva de algumas escolas internacionais em Portugal, em Louçã, Lopes e Costa (2014).

Tendo em conta este défice de investigação, sobretudo na área da capital, decorre atualmente um estudo empírico-qualitativo sobre o campo das escolas internacionais na AML que aborda o tema da identidade institucional das escolas internacionais nessa área<sup>6</sup>. Nesse estudo, as escolas internacionais são entendidas como «espaços transnacionais de educação» (Adick, 2005; Hayden, 2011), fazendo referência à investigação sobre internacionalização e transnacionalização que, até a data, tem sido pouco aplicada no estudo de organizações escolares (ver Kefßler, Krüger, Schippling, & Otto, 2015). Os «espaços transnacionais de educação» são marcados por processos educativos transfronteiriços e não governamentais, portanto do setor «não-público» ou privado, o que significa que o controlo da responsabilidade para esse tipo de oferta educativa encontra-se nas organizações educativas transnacionais que regulam essas escolas e nas pessoas que as frequentam (ver Adick, 2005).

O conjunto dessas escolas, assim como as relações que estabelecem entre si e com os demais agentes e instituições de um dado território, neste caso a AML, entende-se como «campo», no sentido de Bourdieu (1997: 22), isto é, enquanto «objeto de luta, tanto na sua representação como na realidade». Além disso, o projeto de investigação recorre a outros conceitos-chave da teoria da reprodução social de Pierre Bourdieu, sobretudo no que diz respeito ao seu trabalho sobre

---

<sup>6</sup> O projeto de investigação intitula-se «A internacionalização da educação das elites em Portugal: Um estudo qualitativo sobre colégios internacionais na Grande Lisboa» (CIES-IUL, Lisboa; Universidade Martin-Luther Halle-Wittenberg), e é financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito de uma bolsa de pós-doutoramento em Ciências da Educação (início do projeto: 01/01/2016). Trata-se de um estudo de caso sobre a identidade institucional das escolas internacionais na região da AML, incluindo análise de sítios eletrónicos e outros documentos de autorrepresentação, entrevistas semidiretivas com diretores e administradores de escola, grupos focais com alunos e professores, bem como observação participante em eventos culturais das escolas.

o campo da formação das elites (e.g. Bourdieu, 1989) e ao seu conceito de *habitus*, aplicado num contexto institucional (ver Schippling, 2018), visto que o estudo se centra na identidade institucional das escolas internacionais.

Numa primeira fase do estudo foram analisados os sítios eletrónicos de todas as escolas internacionais, do ensino básico ao secundário, na AML, num total de 24 estabelecimentos, e foram realizadas entrevistas semidiretivas com membros da direção e administração de 15 dessas escolas, uma vez que os restantes se revelaram indisponíveis.

A nível da análise de dados, o estudo recorre ao *documentary interpretation method*, desenvolvido por Ralf Bohnsack (Bohnsack, Pfaff, & Weller, 2010). Esse método da investigação qualitativa reconstrutiva baseia-se em elementos da teoria do conhecimento de Karl Mannheim, na tradição da etnometodologia e na teoria de *habitus* de Pierre Bourdieu. O objetivo desse método é ultrapassar o «dilema clássico da investigação qualitativa que ou permanece a nível do conhecimento de senso comum ou pretende proporcionar acesso privilegiado a informação sobre a estrutura social que vai para além do conhecimento dos próprios agentes» (Bohnsack, Pfaff, & Weller, 2010: 20). É feita uma análise de dois níveis: (1) a reconstrução de conhecimento comunicativo através de uma «interpretação formulada»; (2) a reconstrução de conhecimento implícito ou «ateórico», subjacente à ação social habitualizada através de uma «interpretação refletida» (Bohnsack et al., 2010: 110-111).

Os resultados seguidamente apresentados referem-se a uma análise que decorreu no primeiro nível («interpretação formulada»), consistindo, por um lado, numa análise dos tópicos das páginas eletrónicas das escolas e, por outro, na reconstrução das interpretações dos atores sociais em foco (neste caso, os diretores e administradores dos colégios) e a sua reformulação pelos investigadores.

### 3. Identificação das «escolas internacionais»

A conceptualização da categoria «escola internacional» não é unívoca, o que não deixou de colocar dificuldades na delimitação e seleção dos estabelecimentos educativos que poderiam ser integrados no presente estudo. Murphy (2006: 6), neste contexto, chama a atenção para a dificuldade em definir «escola internacional»: «Até agora, ninguém apresentou uma definição de “escola internacional” que não exclua algumas escolas que se autoconsideram internacionais e que não incluía outras que podem não o ser».

No presente projeto, partimos de um conceito amplo que não só abrange escolas com acreditação por organizações internacionais, nomeadamente o IB e o CAIE, e escolas que têm como referência um país estrangeiro (i.e., escolas bilingues ou escolas nacionais no estrangeiro), que

oferecem um ou vários currículos estrangeiros (muitas vezes em paralelo com o próprio currículo nacional), mas também todas as escolas que se autorrepresentam como «escola internacional», «escola bilingue» ou «escola estrangeira». Na seleção das escolas, com base numa lista da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE, 2016) do Ministério da Educação com todas as escolas do ensino básico e secundário na AML, foram selecionadas as escolas que têm no seu nome a designação «internacional» ou que apresentam um relacionamento explícito com um país estrangeiro. Após a aplicação deste primeiro critério, foram incluídas outras escolas, através da recomendação de diretores e administradores de escolas internacionais já contactadas.

Com base nesta conceção (lata) do termo «escola internacional», foram identificadas 24 escolas na AML, nove do 1º ciclo do ensino básico, algumas delas também incluindo o 2º ciclo (1º até ao 4º/6º ano de escolaridade), e 15 do ensino básico e secundário. Dessas 15, 13 oferecem o ensino básico completo e o ensino secundário (1º ao 12º ano de escolaridade) e duas lecionam os 2º e 3º ciclos e o ensino secundário (5º até ao 12º ano de escolaridade). Seis escolas, nessa região, são *IB world schools* e oito escolas oferecem os currículos do CAIE. Todas as escolas são classificadas como escolas privadas pelo Ministério da Educação, apesar de uma pequena parte das escolas nacionais no estrangeiro não serem totalmente privadas em termos de regulação, porque dependem diretamente do ministério do respetivo país.

Porém, no processo de estabelecimento de contacto com as escolas, foi revelador o facto de alguns diretores não se identificarem com esta conceptualização e/ou distanciarem-se desta designação. Nesse contexto, uma escola recusou a sua participação no nosso estudo com o seguinte argumento:

A escola X não tem um sistema de ensino internacional, mas sim bilingue. Dessa forma, e apesar de os nossos alunos serem internacionais e de comunicarmos nas duas línguas, não nos consideramos um colégio internacional, pois seguimos o currículo português do Ministério da Educação. (correspondência com a diretora da escola A, 17/10/2016)<sup>7</sup>

Nesta resposta são reveladas dimensões de internacionalidade, nomeadamente, o multilinguismo ou a presença de diferentes nacionalidades na escola, mas que não são consideradas suficientes para essa escola se definir como «escola internacional». O critério decisivo para a «internacionalidade», no entendimento da diretora, é sobretudo o currículo da escola.

Numa outra escola verificou-se, durante a entrevista com a diretora, que ela não reconhece certas escolas na AML que se designam «internacionais» como tal, visto que essas escolas não apresentam as respetivas certificações:

---

<sup>7</sup> Por motivos de confidencialidade, os nomes das escolas foram anonimizados.

Para nós, uma escola internacional é uma escola que está certificada por uma entidade estrangeira para lecionar um currículo. Não há escolas internacionais só porque, por uma questão de marketing e publicidade, as escolas gostam de dizer que são internacionais. (entrevista com a diretora da escola B, 09/05/2016)

Verifica-se, em conclusão, como, ao nível do próprio discurso dos diretores e administradores das escolas entrevistadas e nas variadas tentativas de definição de uma «escola internacional» por parte dos mesmos, o campo das escolas internacionais se revela como «objeto de luta» (Bourdieu, 1997).

#### **4. Caracterização do campo dos colégios internacionais na AML**

Na análise dos dados empíricos no âmbito de uma «interpretação formulada» (Bohnsack et al., 2010), foram identificados os seguintes tópicos centrais, que se diferenciam a nível estrutural e programático:

- Tópicos centrais a nível estrutural: período de fundação; localização geográfica; público; currículos e diplomas; regulação por organizações internacionais (IB, CAIE); e processos de admissão e propinas.
- Tópicos centrais a nível programático: educação integral; escola como família; educação para a cidadania (local, nacional, global); educação para promover o diálogo entre culturas; educação para ter sucesso no mercado global; educação para a excelência (académica); e escola inclusiva e não-seletiva.
- Subsequentemente, serão apresentados alguns resultados da análise qualitativa, tendo em conta os referidos tópicos centrais e aspetos relacionados, sendo, desse modo, elaboradas algumas linhas de diferenciação que serão seguidamente inter-relacionadas.

##### **4.1. Fundação e localização**

A escola internacional mais antiga em Lisboa já data de há mais de 150 anos, tendo sido fundada em 1848 por um padre alemão para servir as crianças da comunidade protestante deste país. Foi seguida por uma escola francesa, em meados desse mesmo século, orientada para as crianças da comunidade francófona e com o objetivo de aproximar as culturas portuguesa e a francesa. Essas escolas estão situadas em Lisboa.

Ao longo do século XX, a expansão foi assinalável, tendo acelerado nas últimas décadas. Nos anos 1930, são fundadas duas escolas britânicas, nos concelhos de Lisboa e de Cascais, para as crianças dos funcionários das empresas britânicas, e uma escola espanhola para a comuni-

dade oriunda deste país, no concelho de Oeiras. Um objetivo da fundação dessas escolas era também fortalecer as relações culturais e de amizade entre os países de origem e Portugal. Nos anos 1940 e 1950, surgem mais escolas para satisfazer as necessidades das comunidades de expatriados: uma escola inicialmente fundada para a educação das raparigas da comunidade inglesa e outra para as crianças dos trabalhadores norte-americanos em Lisboa, assim como escolas do 1º ciclo do ensino básico tendo como referência a Suíça e a Suécia, situadas nos concelhos de Cascais, Sintra e Lisboa.

Nos finais dos anos 1970 e início dos anos 1980, foram fundadas escolas internacionais com uma orientação religiosa: uma pela Igreja Evangélica Protestante da América do Norte servindo, em primeiro lugar, a comunidade missionária de Cascais; a outra, uma escola católica em Lisboa, que adotou um currículo internacional (IB) nos anos 1990. Na Península de Setúbal, no concelho de Palmela, surgiram, nos anos 1990, uma escola bilingue com orientação para a língua inglesa, que recentemente (desde 2015) oferece também o currículo IB, e uma escola para a comunidade islâmica, que segue, desde 2010, o currículo internacional CAIE.

Já no século XXI, surgiram várias escolas internacionais, nos concelhos de Lisboa, Amadora, Cascais e Oeiras, tanto a nível básico, como secundário, resultado do investimento de empresas privadas, incluindo de uma *business school* norte-americana. A quase totalidade dessas escolas oferecem diplomas de organizações internacionais como os diplomas CAIE e IB. Uma outra escola trilingue prepara diretamente para (e incorpora na própria escola) cursos universitários de nível BA em administração e tecnologia. Há ainda uma escola privada portuguesa, fundada nos anos 1960 na margem sul de Lisboa, no concelho de Seixal, que adotou, em 2015, o currículo internacional CAIE.

Em suma, relativamente ao momento da fundação e à localização, podem constatar-se três fases fundamentais de desenvolvimento. As escolas internacionais com uma tradição mais longa estão maioritariamente situadas no concelho de Lisboa. Oferecem um currículo estrangeiro, por vezes paralelamente ao currículo português, orientado para crianças da comunidade de expatriados contratados por empresas estrangeiras em Lisboa. A partir dos anos 1930, aparecem escolas mais concentradas na língua inglesa e nas culturas britânica e norte-americana, em Lisboa, na linha de Cascais e em Sintra. Em muitos casos, sublinha-se a importância da contribuição da escola para o desenvolvimento da amizade entre os povos. A partir dos anos 1990 e, sobretudo, após 2000, foram fundadas na AML, incluindo agora também a área da Península de Setúbal, escolas cujo objetivo principal é oferecer um currículo e diploma internacional para crianças de famílias móveis, cujos pais trabalham geralmente em grandes multinacionais, assim como para famílias portuguesas interessadas em que os seus descendentes obtenham um diploma internacional. Essas escolas estão, muitas vezes, orientadas para a economia e novas tecnologias, no sentido de preparar as crianças para o mercado global. Paralelamente, regista-se uma tendência

para as escolas estrangeiras anglófonas mais tradicionais e algumas escolas privadas portuguesas adotarem, adicionalmente a currículos já existentes, um currículo e diplomas internacionais, dando origem a modelos mistos.

#### **4.2. Currículos, diplomas e condição de membro em organizações internacionais**

No que diz respeito aos currículos e diplomas, é identificado um primeiro grupo de escolas que oferecem exclusivamente um currículo nacional estrangeiro (alemão, francês e espanhol), maioritariamente situadas no concelho de Lisboa. As escolas britânicas e norte-americanas estão maioritariamente situadas na linha de Cascais e no concelho de Sintra. Estas adotaram, em alguns casos, para além do currículo nacional estrangeiro, currículos internacionais, a nível do ensino secundário, principalmente o IB e, no que diz respeito a escolas do 1º ciclo do ensino básico, o Cambridge Primary, que faz parte do CAIE. Estas escolas, portanto, são reguladas por organizações educativas internacionais, como o IB e o CAIE, associadas a outras organizações internacionais, como o *Council of British International Schools* (COBIS), o *Council of International Schools* (CIS) e o *European Council of International Schools* (ECIS). Observa-se um segundo grupo de escolas, fundadas mais recentemente e maioritariamente situadas no concelho de Cascais, que oferecem unicamente o programa e diplomas do IB, sendo membros de organizações internacionais como o IB, o ECIS e o CIS, ou que adotaram o programa do CAIE. E é identificado um terceiro grupo, composto por escolas com currículo português, sobretudo na margem sul, que adotaram, posteriormente, e por vezes muito recentemente, currículos e diplomas internacionais, sendo membros do IB ou do CAIE, bem como de outras organizações internacionais.

#### **4.3. Admissão e propinas**

A larga maioria das escolas internacionais pede uma inscrição prévia *online* sujeita a pagamento. Algumas escolas mencionam uma visita à escola e/ou uma entrevista com pais e alunos. Igualmente são referidos testes, em muitos casos, de língua, juntamente com a apresentação de resultados escolares prévios e pareceres de antigos professores. Em muitos casos, esses elementos do processo de candidatura são cumulativos, sobretudo nas escolas do ensino básico e secundário que oferecem o currículo e o diploma IB, situadas na linha de Cascais e na área de Sintra.

Um aspeto notório nos discursos autorrepresentativos das escolas é a ênfase na abertura e não-seletividade. Um *website* de uma escola internacional, por exemplo, refere que a escola aceita «estudantes entre os 10 e os 18 anos, independentemente da sua etnicidade, crença religiosa, nacionalidade, contexto social ou género, e deseja promover a aprendizagem e uma visão cultu-

ral e internacional» (*website* da escola C). Sobre as propinas, várias escolas disponibilizam a respetiva informação. Os preços variam aproximadamente entre 5.000€ e 22.000€ por ano, nas escolas do ensino básico e secundário, e entre 4.500€ e 15.000€ por ano, nas escolas unicamente com o 1º e 2º ciclos do ensino básico, havendo variação entre os anos de escolaridade<sup>8</sup> e a opção de diploma internacional (IB, CAIE). As escolas com currículo e diploma britânico/norte-americano e internacional (IB), assim como algumas escolas que unicamente fornecem o IB, situadas na linha de Cascais e na área de Sintra, apresentam os preços mais elevados (entre 17.000€ e 22.000€ por ano). As escolas mais acessíveis, ao nível dos custos para as famílias (entre 5.000€ e 7.000€ por ano), são maioritariamente escolas com uma longa tradição, que oferecem unicamente um diploma nacional estrangeiro e que estão situadas no centro de Lisboa. Também se pode verificar que as escolas católicas que oferecem diplomas internacionais tendem a apresentar preços mais moderados (entre 6.000€ e 9.000€ por ano). Em algumas escolas, são aplicadas reduções para irmãos que frequentam a mesma escola e há, muitas vezes, preferência de admissão para crianças cujos irmãos já frequentam a escola. No caso das escolas estrangeiras que oferecem unicamente currículos nacionais estrangeiros, situadas na cidade de Lisboa, há prioridade de admissão para crianças que possuem a respetiva nacionalidade.

#### 4.4. *Missão e orientações educativas*

São vários os elementos que estão na base da missão e das orientações educativas das escolas. Um tópico central é a preocupação com uma educação abrangente que surge em quase todas as missões de escolas internacionais: «integrar o desenvolvimento emocional, espiritual e intelectual» (*website* da escola D); adquirir «competências académicas, sociais e emocionais» (*website* da escola E); «educação integral» (*website* da escola F). Diretamente ligado a este tópico, em algumas escolas, nomeadamente aquelas que seguem o currículo do IB, encontra-se o objetivo de «aprendizagem ao longo da vida» (por exemplo, *website* das escolas C, D e G).

As escolas que oferecem o currículo e diploma IB – as *IB world schools* – relacionam diretamente a sua missão, nos seus discursos de autorrepresentação, com o *IB mission statement*: «O International Baccalaureate® pretende formar jovens inquisitivos, com conhecimento e solidários que contribuam para a criação de um mundo melhor e mais pacífico através de uma visão intercultural e respeito» (IB, 2018b). Nas entrevistas com os diretores de escola, verificou-se uma constante referência ao *IB mission statement*, assim como ao *IB learner profile*. Além disso, em muitos casos, até foram citados elementos diretamente vindos dos conteúdos programáticos do

<sup>8</sup> O montante indicado refere-se sempre à propina mais elevada de cada escola, que geralmente aumenta com o decorrer dos anos de escolaridade.

IB. A ideia da formação para a cidadania local, nacional e global é um elemento importante do programa IB (ver IB, 2018c) e surge nos discursos de autorrepresentação de várias escolas como tópico central. A *mission statement* de uma escola internacional com o IB refere o seguinte:

A nossa missão é formar cidadãos autónomos, críticos, criativos, possuidores das competências e capacidades necessárias a um bom desempenho pessoal, social e profissional, com vista ao prosseguimento de estudos ou à sua integração crítica, ativa e proativa numa sociedade em acelerada e crescente mudança e cada vez mais globalizada. (*website* da escola H)

O objetivo da preparação dos jovens para uma sociedade globalizada e em constante mudança, tendo como base a educação para a cidadania, é um elemento-chave em vários discursos de autorrepresentação das escolas. Sobretudo em escolas que oferecem diplomas internacionais, a ênfase na preparação para o mercado global é mais notória, sendo também importante a tecnologia: «E temos de preparar as nossas crianças para um mundo que já não conseguimos prever. Estão a crescer num mundo onde ninguém sabe que empregos existirão, que problemas surgirão ou até mesmo que tecnologia será utilizada» (entrevista com a diretora da escola C).

A ideia da educação para a excelência<sup>9</sup> é outro tópico central nos discursos de autorrepresentação das escolas internacionais. O objetivo é «alcançar a excelência em todos os aspetos da vida escolar» (*website* da escola E), o que se traduz, para alguns diretores, na ideia de dar o seu melhor («queremos que as crianças deem o seu melhor em tudo o que fazem», entrevista com a diretora da escola D).

Também aparece, neste contexto, o tópico de que a escola se entende como uma instituição que pretende formar futuros líderes e pessoas com «sucesso». A orientação para o sucesso encontra-se, aliás, no *mission statement* do CAIE: «Juntamente com as escolas, formamos alunos *Cambridge* que são confiantes, responsáveis, reflexivos, inovadores e empenhados – estão equipados para o sucesso no mundo moderno» (CAIE, 2018b).

Nas escolas internacionais com orientação religiosa a ideia da educação para a excelência aparece em conjunto com a ênfase no valor da família e de um «ambiente familiar» dentro da escola: «O nosso objetivo é combinar a excelência académica com um ambiente familiar caloroso» (*website* da escola J).

De forma mais surpreendente, a referência à excelência, e especialmente à excelência académica, surge associada com uma ideia da não-seletividade. Muitos dos estabelecimentos analisados apresentam-se como escolas «não-seletivas» e «inclusivas», uma vez que se diferenciam da ideia de uma escola vista como «fábrica de exames» (entrevista com o diretor da escola D).

---

<sup>9</sup> Os autores entendem por «excelência» um conceito que se destaca pela indeterminação em termos de conteúdo e, justamente por essa razão, tornou-se muito apelativo (ver também Ricken, 2009). No entanto, é fundamental reconstruir empíricamente a semântica desse conceito, utilizado pelos diferentes membros de escola entrevistados, para perceber a forma como ele é abordado no contexto dos colégios internacionais.

As escolas mais tradicionais que oferecem unicamente os diplomas de um país estrangeiro e que se encontram, em muitos casos, diretamente ligadas ao Ministério da Educação desse país, visam assegurar as «missões do serviço público relativamente à educação (programas e diplomas correspondentes às diretivas do Ministério da Educação Nacional)» e a «irradiação da língua e cultura francesa» (*website* da escola K). Nestas escolas, tende a ser sublinhada também a sua contribuição para o respeito e aproximação entre as diferentes culturas, tal como acontece, por exemplo, com uma escola internacional em Lisboa que se entende como «uma escola de encontro» com uma educação que «visa o respeito, a tolerância e a abertura ao mundo» (*website* da escola L).

No conjunto, verifica-se, tanto a nível do ensino básico, como do ensino secundário, duas tendências predominantes, à volta das quais se agrupam os tópicos identificados: uma é a orientação normativa da educação internacional, no sentido de fornecer uma educação integral para promover o diálogo e o respeito entre as diferentes culturas, contribuindo para o entendimento entre os povos e a paz no mundo; a outra é uma orientação pragmática que visa a preparação das crianças para o mundo e o mercado global. Procura-se, pois, em algumas escolas, formar futuros líderes – «Temos a expectativa de que todas as crianças aprendam a ser líderes» (entrevista com a diretora da escola G) – que se comportem como «cidadãos eficientes e sensíveis» (*website* da escola M).

Enquanto a tendência normativa se encontra nos discursos de autorrepresentação da grande maioria das escolas, a orientação pragmática aparece mais nas escolas que fornecem diplomas internacionais, como o IB ou o CAIE. Verifica-se nessas escolas internacionais uma acentuada preocupação com a «criação de um “cosmopolita estratégico”» (Mitchell, 2003: 387), adquirindo as *skills* necessárias para tal, com predisposição para darem o seu melhor (tópico de «excelência») e com «sucesso» no mundo globalizado, mas educado num meio «não-seletivo», «aberto» e «inclusivo», tópicos centrais da autorrepresentação dessas escolas.

## 5. Identificação de tipos de escolas internacionais na AML

Com base nas características analisadas nos pontos anteriores, podemos distinguir três tipos de escolas internacionais: 1) escolas estrangeiras tradicionais; 2) escolas portuguesas com currículos internacionais; e 3) escolas internacionais, em sentido estrito.

O primeiro tipo é constituído por escolas do ensino básico e secundário, já com uma longa tradição, que oferecem unicamente currículos e diplomas nacionais estrangeiros e estão maioritariamente situadas no concelho de Lisboa. Neste tipo, podemos ainda incluir as escolas do 1º e 2º ciclos do ensino básico com um currículo nacional estrangeiro, maioritariamente britânico,

fundadas a partir dos anos 1980, no concelho de Cascais. São escolas que visam servir, sobretudo, as necessidades das famílias de expatriados estrangeiros, que trabalham em empresas estrangeiras ou em organismos intergovernamentais na AML. Têm financiamento privado, mas a nível de administração estão, em alguns casos, diretamente subordinadas ao Ministério da Educação do respetivo país. A nível de admissão, essas escolas apresentam poucas condições; em alguns casos é requerido um teste na respetiva língua estrangeira e dão prioridade a crianças com a respetiva nacionalidade. No que diz respeito a propinas, encontram-se no segmento mais acessível. As orientações educativas estão estritamente relacionadas com a missão educativa do sistema nacional do respetivo país e têm, como um objetivo principal explícito, promover o diálogo e o encontro entre a cultura do país de origem e a cultura portuguesa.

O segundo tipo engloba as escolas com currículo português, maioritariamente a nível do 1º ciclo do ensino básico, algumas já com uma longa tradição, por vezes religiosas, e em muitos casos com um ensino bilingue, em português e inglês, valorizando a amizade entre os povos. Adotaram, por vezes muito recentemente, um currículo e diplomas internacionais como o IB ou os diplomas CAIE. As escolas unicamente com 1º ciclo do ensino básico estão situadas em Lisboa, ao passo que aquelas que oferecem o ensino básico e secundário se encontram maioritariamente na margem sul de Lisboa. Essas escolas apresentam-se como abertas e inclusivas, mencionando, em alguns casos, a existência de entrevistas com a família e/ou a apresentação de resultados escolares precedentes. Nos *websites* nem sempre se encontra a indicação de propinas, mas, quando surge, pauta-se por valores intermédios. As orientações educativas são diferenciadas, por vezes relacionadas com as organizações internacionais de que são membros, e variam entre a ênfase de orientação normativa da educação internacional e motivos mais pragmáticas como a preocupação da integração profissional dos jovens na sociedade globalizada. Sobretudo no caso das escolas com orientação religiosa, é enfatizada a ligação entre a escola e a família.

O terceiro tipo identificado abarca as escolas estrangeiras com o sistema britânico ou norte-americano que oferecem paralelamente um currículo internacional (IB e/ou CAIE), bem como as escolas exclusivamente com currículos internacionais. As escolas britânicas e norte-americanas foram fundadas, em primeiro lugar, para atender às crianças das comunidades de expatriados dos respetivos países, mas adotaram, a partir dos anos 1980, currículos e diplomas internacionais, em grande parte o IB. No caso das escolas que oferecem exclusivamente um currículo e diploma internacional mais recentemente fundadas (sobretudo após 2000), têm como objetivo assegurar aos alunos de famílias transnacionais ou portuguesas a possibilidade de ingressar em universidades localizadas noutros países, por vezes privilegiando cursos de Economia, Administração e Tecnologia. Encontram-se maioritariamente nos concelhos de Cascais e Sintra e são membros de várias organizações internacionais, como, por exemplo, o IB, o CAIE, o ECIS, o COBIS ou o CIS. Essas escolas, com exceção de uma escola religiosa de origem britânica, apre-

sentam as propinas mais elevadas comparativamente a todas as outras e o processo de admissão é marcado por vários elementos, como por exemplo, entrevista/visita de escola, testes (de língua) e a apresentação de resultados escolares precedentes. Ao mesmo tempo, as suas orientações educativas visam a não-seletividade e a inclusão. Essas orientações estão intimamente relacionadas com a missão educativa da respetiva organização internacional da qual são membro. Nota-se, em algumas dessas escolas, uma predominância da orientação educativa pragmática no sentido de formar futuros líderes e uma elevada preocupação com as novas tecnologias no processo educativo.

## 6. Notas conclusivas

No âmbito de um trabalho de campo em curso e dado o caráter inovador do objeto de estudo, pareceu-nos importante realizar um primeiro mapeamento das escolas internacionais na AML, que permitisse identificar alguns padrões e evoluções recentes, a partir da análise dos *websites* e das entrevistas com os diretores, confrontando-os com os avanços teóricos nesta área. Não assumindo *a priori* e de forma normativa, o próprio conceito de escola internacional foi constituído como uma primeira questão da pesquisa, explorando-se os seus significados, nomeadamente nos discursos institucionais das escolas, assim como as estratégias organizacionais subjacentes que levam algumas escolas a adotá-lo e outras a rejeitá-lo.

Desta exploração resultou que o campo das escolas internacionais se encontra em grande expansão na AML, sobretudo desde o final do século XX, consubstanciada num rápido alargamento da oferta e da procura, num processo de demarcação face aos restantes segmentos (públicos e privados) do sistema educativo, não isento de tensões e diferenciações internas. Mantém-se um padrão de concentração nos municípios de Lisboa e de Cascais, mas complementado pelo surgimento de algumas escolas noutras zonas, notavelmente, na margem sul, em particular, no concelho de Palmela, correspondendo a novas dinâmicas de expansão urbana e estratégias emergentes de distinção social.

De forma significativa, observa-se uma mudança do padrão tradicional, caracterizado por escolas com uma forte vinculação a diferentes estados-nação (sobretudo, europeus) e cujo objetivo expresso seria reforçar o diálogo e a cooperação internacionais, para um novo padrão que enfatiza a formação anglo-saxónica e «de excelência» de cidadãos, profissionais e líderes globais. Nesse contexto, Resnik (2008, 2009) demonstra a proximidade entre o perfil do líder global na literatura sobre gestão de empresas e do *IB learner profile* e Dill (2013: 73): «o tipo de pessoa que esperam criar é idêntico; é, na mesma medida, um trabalhador com determinadas compe-

tências para o sucesso numa economia global e um cidadão com atitudes particulares e compromissos normativos para o sucesso numa sociedade global». A difusão de organizações e certificados internacionais (sendo o IB provavelmente o caso mais notório) unifica e legitima este novo discurso, sendo esta filiação central para a estratégia de afirmação das escolas emergentes e sendo, inclusive, incorporada por algumas das escolas do *cluster* tradicional, ainda que não todas, o que indicia também a existência de tensões no seio deste campo.

Investigações anteriores, realizadas no âmbito do ensino privado e da educação das elites, em Portugal, já haviam identificado o enfoque na ideia da escola como instituição socializadora total e «de excelência», socialmente exclusiva, com referência ao cosmopolitismo, sendo essas escolas instituições marcadas pelas estratégias de distinção e de reprodução de classe (Vieira, 2003; Cortesão, 2007; Macedo, 2009; Quaresma, 2014; Louçã, Lopes, & Costa, 2014; Macedo & Araújo, 2016). Contudo, as características observadas neste nicho das escolas internacionais, assim como a sua expansão recente, permite-nos explorar algumas mutações e sofisticções neste padrão e que se vinculam a transformações sociais de grande amplitude. Tal como nota Firmino da Costa (2015), não se observa, apenas, uma reestruturação da grande burguesia capitalista, reforçando o seu pendor financeiro e globalizante, mas também se expande uma nova classe profissional transnacional, composta por peritos que circulam pelo mundo, sobretudo ao serviço de empresas multinacionais ou organizações intergovernamentais. As escolas internacionais procuram, por um lado, desenvolver uma oferta educativa adequada aos jovens membros destas classes em ascensão e, por outro lado, atrair famílias detentoras de capital económico e que pretendem que os seus filhos venham a integrar estas classes, enquanto estratégia de mobilidade social e até de adaptação às transformações globais. Esta orientação explica também um discurso hegemónico em que se tenta articular um referente cosmopolita, no qual as diferenças e tensões culturais são aparentemente dissipadas (ou, pelo menos, desvalorizadas), com um enfoque claro na individualização, no empreendedorismo e na liderança, enquanto elementos centrais do capitalismo global de cariz neoliberal (ver também Macedo, 2009).

A este propósito, tal como se havia já observado num artigo anterior sobre colégios privados de elite (Abrantes & Quaresma, 2013), não deixará de ser relevante o enfoque discursivo destas escolas na inclusão, na não seletividade e no carácter integral da educação – como também mostram os primeiros resultados do estudo sobre colégios internacionais na AML<sup>10</sup> –, marcando-se uma distinção face ao sistema público e a outras franjas do sistema privado que estariam hoje excessivamente centradas nas disciplinas nucleares, na preparação para os exames e nas conseqüentes posições ocupadas nos *rankings*. Sendo tais críticas não desprovidas de fundamento,

---

<sup>10</sup> Convém ressaltar que os primeiros resultados do estudo, nomeadamente a tipificação proposta das escolas internacionais, têm ainda um carácter preliminar e continuarão a ser elaborados em futuras fases do projeto.

não deixa de ser importante ressaltar que a crescente assimilação da educação internacional (ou global) a uma cultura anglo-saxónica de orientação neoliberal, assim como a seletividade que ocorre pelo capital económico necessário para a frequência destas escolas e por outros mecanismos mais informais constituem, por si só, poderosos mecanismos de reprodução social, colocando, dessa forma, a autonomia relativa do mundo cultural ou propriamente escolar em causa.

**Agradecimentos:** *Agradecemos aos/às diretores/as das escolas internacionais pela sua disponibilidade para serem entrevistados, relativamente as entrevistas, assim como à Fundação para a Ciência e a Tecnologia pelo financiamento do projeto de investigação.*

**Correspondência:** *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – Instituto Universitário de Lisboa (CIES-IUL), Ed. ISCTE, Av. das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa, Portugal  
Email: anne.schippling@iscte-iul.pt*

## Referências bibliográficas

- Abrantes, Pedro, & Quaresma, Maria Luísa (2013). Schools for the elite, schools for the poor: The same educational system, contrasting socialization environments. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(2), 133-159. doi:10.14658/pupj-ijse-2013-2-6
- Adick, Christel (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis: Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 11(2), 243-269. Retrieved from [http://www.pedocs.de/volltexte/2012/2965/pdf/TC\\_2\\_2005\\_adick\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2012/2965/pdf/TC_2_2005_adick_D_A.pdf)
- Anderson-Levitt, Kathryn M. (2003). The schoolyard gates: Schooling and childhood in global perspective. *Journal of Social History*, 38(4), 987-1006. doi:10.1353/jsh.2005.0042
- Ball, Stephen (2003). *Class strategies and the education market*. London: Routledge.
- Bates, Richard (2008). The politics of civil society and the possibility of change: A speculation on leadership in education. In Eugenie A. Samier (Ed.), *Political approaches to educational leadership* (pp. 173-188). Londres & Nova Iorque: Routledge. Retrieved from <http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30016916/bates-politicsofcivil-2008.pdf>
- Bates, Richard (2011). Introduction. In Richard Bates (Ed.), *Schooling internationally: Globalisation, internationalisation and the future for international schools* (pp. 1-20). Londres & Nova Iorque: Routledge.
- Beck, Ulrich (2000). *What is globalization?*. Cambridge: Polity Press.
- Bohnsack, Ralf, Pfaff, Nicolle, & Weller, Wivian (Eds.). (2010). *Qualitative analysis and documentary method in international educational research*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Les usages sociaux de la science: Pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Paris: Inra Éditions.
- Bourdieu, Pierre (1989). *La noblesse d'état*. Paris: Editions de Minuit.
- Brummitt, Nicholas (2009). Facing up to global recession. *International School Magazine*, 12(1), 13-14.

- Bunnell, Tristan (2008). The exporting and franchising of elite English private schools: The emerging «second wave». *Asia Pacific Journal of Education*, 28(4), 383-393. doi:10.1080/02188790802468997
- Bunnell, Tristan, Fertig, Michael, & James, Chris (2016, month). *Bringing institutionalisation to the fore in educational organisational theory: Analysing international schools as institutions*. Paper presented at American Educational Research Association Annual Meeting, Washington, US.
- Carmo, Renato Miguel do, & Carvalho, Margarida (2013). Multiple disparities: Earning inequalities in Lisbon. *Landscape and Geodiversity*, 1(1), 36-45.
- Carneiro, Elsa F. (2006). *A problemática da decisão: A opção dos pais pela escola privada*. Braga: Universidade do Minho.
- Castells, Manuel (2000). *The rise of network society*. Oxford: Blackwell.
- Cambridge Assessment International Education (CAIE). (2018a). *Facts and figures*. Retrieved from <http://www.cambridgeinternational.org/about-us/facts-and-figures/>
- Cambridge Assessment International Education (CAIE). (2018b). *Who we are?*. Retrieved from <http://www.cambridgeinternational.org/about-us/who-we-are/>
- Cortesão, Luiza (Ed.). (2007). *Na girândola de significados: Polissímia de excelências em escolas portuguesas do século XXI*. Porto: CIE & Livpsic.
- Costa, António Firmino da (2015). *Desigualdades sociais contemporâneas*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Coulby, David, & Zambeta, Evie (Eds.). (2005). *World yearbook of education: Globalization and nationalism in education*. Londres & Nova Iorque: Routledge.
- Dale, Roger, & Robertson, Susan L. (2002). The varying effects of regional organizations as subjects of globalization of education. *Comparative Education Review*, 46(1), 10-36. doi:10.1086/324052
- Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE). (2016). *Pesquisa de escolas*. Retrieved from <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/escolas/pesquisa-de-escolas-2/>
- Dill, Jeffrey S. (2013). *The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age*. Londres & Nova Iorque: Routledge.
- Hayden, Mary (2011). Transnational spaces of education: The growth of the international school sector. *Globalisation, Societies and Education*, 9(2), 211-224. doi:10.1080/14767724.2011.577203
- Hayden, Mary, & Thompson, Jeff (1995). Perceptions of international education: A preliminary study. *International Review of Education*, 45(5), 389-404. doi:10.1007/BF01103036
- International Baccalaureate® (IB). (2018a). *About the IB*. Retrieved from <http://www.ibo.org/about-the-ib/>
- International Baccalaureate® (IB). (2018b). *Mission*. Retrieved from <http://www.ibo.org/about-the-ib/mission/>
- International Baccalaureate® (IB). (2018c). *IB learner profile*. Retrieved from <http://www.ibo.org/content-assets/fd82f70643ef4086b7d3f292cc214962/learner-profile-en.pdf>
- Keßler, Catharina, Krüger, Heinz-Hermann, Schippling, Anne, & Otto, Ariane (2015). Envisioning world citizens? Self-presentations of an international school in Germany and related orientations of its pupils. *Journal of Research in International Education*, 14(2), 114-126. doi:10.1177/1475240915593844
- Louçã, Francisco, Lopes, João Teixeira, & Costa, Jorge (2014). *Os burgueses*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Macedo, Eunice (2009). *Cidadania em confronto: Educação de jovens elites em tempo de globalização*. Porto: CIE & Livpsic.

- Macedo, Eunice, & Araújo, Helena C. (2016). Can geographies of privilege and oppression combine?: Elite education in Northern Portugal. In Aaron Koh & Jane Kenway (Eds.), *Elite schools: Multiple geographies of privilege* (pp. 157-170). London: Routledge. doi:10.4324/9781315771335
- MacDonald, James (2006). The international school industry: Examining schools through an economic lens. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 191-213. doi:0.1177/1475240906065618
- MacKenzie, Peter, Hayden, Mary, & Thompson, Jeff (2003). Parental priorities in the selection of international schools. *Oxford Review of Education*, 29(3), 299-314. doi:10.1177/1475240910370813
- McLaren, Peter, & Farahmandpur, Ranim (2005). *Teaching against global capitalism and the new imperialism: A critical pedagogy*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Mitchell, Katharyne (2003). Educating the national citizen in neoliberal times: From the multicultural self to the strategic cosmopolitan. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28(4), 387-403. doi:10.1111/j.0020-2754.2003.00100.x
- Murphy, Edna (2000). Questions for the new millennium. *International Schools Journal*, 19(2), 5-10.
- Popkewitz, Thomas S. (2007). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. Londres & Nova Iorque: Routledge.
- Pries, Ludger (1996). Transnationale soziale Räume: Theoretisch-empirische Skizze am Beispiel der Arbeitswanderungen Mexiko-USA. *Zeitschrift für Soziologie*, 25(6), 456-472.
- Pries, Ludger (2010). *Transnationalisierung: Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quaresma, Maria Luísa (2014). *Entre o herdado, o vivido e o projectado: Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Resnik, Julia (2008). The construction of the global worker through international education. In Julia Resnik (Ed.), *The production of educational knowledge in the global era* (pp. 147-167). Rotterdam: Sense Publishers. Retrieved from <https://www.sensepublishers.com/media/1139-the-production-of-educational-knowledge-in-the-global-era.pdf>
- Resnik, Julia (2009). Multicultural education: Good for business but not for the state? The IB curriculum and global capitalism. *British Journal of Educational Studies*, 57(3), 217-244. doi:10.1111/j.1467-8527.2009.00440.x
- Resnik, Julia (2012). The denationalization of education and the expansion of the International Baccalaureate. *Comparative Education Review*, 56(2), 248-269. doi:10.1086/661770
- Ricken, Norbert (2009). Elite und Exzellenz: Machttheoretische Analysen zum neueren Wissenschaftsdiskurs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(2), 194-210.
- Robertson, Susan L. (2003). WTO/GATS and the global education services industry. *Globalisation, Societies and Education*, 1(3), 259-266. doi:10.1080/1476772032000141762
- Robertson, Susan L., Bonal, Xavier, & Dale, Roger (2002). GATS and the education service industry: The politics of scale and global reterritorialization. *Comparative Education Review*, 46(4), 472-496. doi:10.1086/343122
- Sassen, Saskia (2000). *Cities in a world economy*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Sassen, Saskia (2005). New global classes: Implications for politics. In Anthony Giddens & Patrick Diamond (Eds.), *The new egalitarianism* (pp. 143-153). Cambridge: Polity Press.

- Sato, Chizu (2007). Learning from weakness in teaching about culture: The case study of a Japanese school abroad. *Intercultural Education*, 18(5), 445-453. doi:10.1080/14675980701685297
- Schippling, Anne (2018). Institutional *habitus* of French elite colleges in the context of internationalisation: An in-depth look at the *Écoles normales supérieures*. In Claire Maxwell, Heinz-Hermann Krüger, Ulrike Deppe, & Werner Helsper (Eds.), *Elite education and internationalisation: From the early years into higher education* (pp. 279-296). Basingstoke, Hampshire & New York: Palgrave Macmillan.
- Sidhu, Ravinder (2007). GATS and the new developmentalism: Governing transnational education. *Comparative Education Review*, 51(2), 203-227. doi:10.1086/512020
- Tarc, Paul (2009). *Global dreams, enduring tensions: International baccalaureate in a changing world*. Nova Iorque: Peter Lang.
- Vieira, Maria Manuel (2003). *Educar berdeiros: Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wagner, Anne-Catherine (2007). *Les classes sociales dans la mondialisations*. Paris: La Découverte.