

Repositório ISCTE-IUL

Deposited in *Repositório ISCTE-IUL*:

2019-01-18

Deposited version:

Post-print

Peer-review status of attached file:

Peer-reviewed

Citation for published item:

Schippling, A. (2018). Regulação através de organizações educativas transnacionais: o exemplo do campo das escolas internacionais na Grande Lisboa. In António Neto-Mendes, Jorge Adelino Costa, Manuela Gonçalves, Dora Fonseca (Ed.), VIII Simpósio de Organização e Gestão Escolar. (pp. 273-289). Aveiro: UA Editora.

Further information on publisher's website:

<http://simposiooge.web.ua.pt/2017/>

Publisher's copyright statement:

This is the peer reviewed version of the following article: Schippling, A. (2018). Regulação através de organizações educativas transnacionais: o exemplo do campo das escolas internacionais na Grande Lisboa. In António Neto-Mendes, Jorge Adelino Costa, Manuela Gonçalves, Dora Fonseca (Ed.), VIII Simpósio de Organização e Gestão Escolar. (pp. 273-289). Aveiro: UA Editora.. This article may be used for non-commercial purposes in accordance with the Publisher's Terms and Conditions for self-archiving.

Use policy

Creative Commons CC BY 4.0

The full-text may be used and/or reproduced, and given to third parties in any format or medium, without prior permission or charge, for personal research or study, educational, or not-for-profit purposes provided that:

- a full bibliographic reference is made to the original source
- a link is made to the metadata record in the Repository
- the full-text is not changed in any way

The full-text must not be sold in any format or medium without the formal permission of the copyright holders.

Regulação através de organizações educativas transnacionais: o exemplo do campo das escolas internacionais na Grande Lisboa

Anne Schippling
CIES-IUL, MLU Halle-Wittenberg, FernUniversität in Hagen
anne.schippling@iscte-iul.pt

Resumo

Sobretudo na área da Grande Lisboa, durante as últimas décadas, verificou-se tanto um crescimento como uma diversificação das escolas internacionais. Nesse processo, as organizações educativas transnacionais, como, por exemplo, a International Baccalaureate® (IB) e a Cambridge International Examinations (CIE), desempenham um papel crucial. Relativamente às escolas internacionais em Portugal e às organizações educativas transnacionais que as regulam, existe um défice de investigação, no que diz respeito à área de Lisboa, os estudos estão completamente ausentes.

O artigo surge como resposta a esse défice de investigação e analisa, por um lado, o desenvolvimento e os conteúdos programáticos dessas organizações educativas transnacionais. Por outro, dedica-se à questão da influência regulativa dessas organizações nas escolas internacionais na Grande Lisboa e apresenta resultados de análise de entrevistas semidiretivas com os diretores e administradores das escolas internacionais nessa região, que oferecem programas e diplomas da IB ou da CIE.

Numa perspetiva teórica, o artigo recorre a conceitos de investigação sobre transnacionalidade em torno da educação, como, por exemplo, o conceito de “transnational spaces of education” (Hayden, 2011). A nível metodológico, baseia-se num design empírico-qualitativo que abrange uma análise dos sítios eletrónicos das organizações educativas transnacionais e entrevistas semidiretivas com os diretores e administradores das escolas.

No total, o artigo visa abrir novas perspetivas sobre um segmento educativo até agora, nunca estudado: as escolas internacionais na Grande Lisboa. Ao mesmo tempo, cria conhecimento sobre novas formas de regulação no sistema educativo.

1. Introdução: organizações educativas transnacionais em torno das escolas internacionais

As organizações educativas transnacionais podem ser entendidas como espaços que ultrapassam a ideia da correspondência exata entre espaços territoriais e sociais, ou seja, elas estendem-se sobre vários espaços territoriais. O transnacional, nesse contexto, define-se como “fenómenos transfronteiriços que – ancorados localmente em diferentes sociedades nacionais – constituem relações sociais, redes sociais e espaços sociais relativamente constantes e densos.” (Pries 2010: 13). Estas “relações”, “redes” ou “espaços” sociais, que transpõem fronteiras territoriais. No que diz respeito à área da educação, podem surgir “de baixo”, ou seja através das práticas quotidianas educativas dos transmigrantes, dos seus processos de aprendizagem e da sua aquisição de habilitações. Igualmente, os “transnational spaces of education” (Hayden 2011) podem formar-se a partir “de cima”, por exemplo, a partir de organizações educativas transnacionais que oferecem medidas educativas para pessoas com interesse em seguir currículos internacionais e adquirir diplomas internacionais (cf. Adick 2005: 264).

Por um lado, as organizações educativas transnacionais diferenciam-se das organizações educativas nacionais, que correspondem aos espaços educativos nacionais que são regulados pelo Estado e pela respetiva legislação (por exemplo, Ministérios da Educação e da Ciência e organizações relacionadas). Por outro lado, também se distinguem de organizações internacionais ou interestatais que surgem geralmente de acordos pelos representantes do governo de dois ou vários Estados (por exemplo, a rede internacional das escolas associadas da UNESCO). Em contraste com as organizações educativas nacionais e internacionais, Adick (2012: 86) caracteriza as organizações educativas transnacionais ou transestatais da seguinte maneira:

“Organizações educativas transnacionais são organizações privadas, que ultrapassam as fronteiras nacionais e operam além dos ou transversalmente aos espaços nacionais (estatais) e internacionais (interestatais), o que, numa perspetiva de governação global, não exclui, mas, pelo contrário, implica que elas, de alguma forma, tenham que cooperar com esses mesmos espaços.”

Na área da educação, organizações educativas transnacionais são, por exemplo, empresas educativas transfronteiriças e outras entidades do ensino privado, assim como fundações. Elas podem ser diferenciadas em organizações com fins lucrativos e sem fins lucrativos.

Na área da educação internacional, existem várias organizações educativas transnacionais, a maioria sem fins lucrativos, que oferecem diplomas internacionalmente reconhecidos, por exemplo no acesso ao ensino superior, e respetivos currículos ou que oferecem outros serviços, por exemplo na área de avaliação e acreditação. A nível das organizações educativas transnacionais que oferecem diplomas e currículos internacionais, os mais conhecidos são a International Baccalaureate® (IB) e a Cambridge International Examinations (CIE), duas organizações sem fins lucrativos. A IB é uma fundação que oferece o diploma International Baccalaureate, e currículos para vários níveis escolares por uma taxa

que as escolas têm respetivamente que pagar.¹ A Cambridge International Examinations (CIE), que se apresenta como “the world’s largest provider of international education programmes and qualifications” (CIE 2017a), pode ser igualmente classificada como organização educativa transnacional, uma vez que possibilita, através da oferta de currículos e diplomas internacionais, percursos educativos para jovens que vivem num contexto transnacional e as escolas que oferecem programas do CIE também pagam taxas que, em média, são mais baixas do que as taxas para ser uma IB World School.

Além destas organizações, existe uma série de outras organizações transnacionais em torno das escolas internacionais, como por exemplo a International Schools Association (ISA) ou a European Council for International Schools (ECIS), com funções de avaliação e acreditação das escolas. Também se dedicam a questões relacionadas com a elaboração de um currículo internacional (por ex. a ISA participou decisivamente na elaboração do International Baccalaureate Middle Years Programme (IBMYP) ou com a formação e colocação de professores e criação de materiais didáticos para a educação internacional, como é o caso da ECIS.

Em termos da regulação das escolas internacionais em particular, mas também relativamente ao sistema educativo em geral, as organizações nacionais, internacionais e transnacionais estão interligadas e operam ao mesmo tempo, o que pode provocar contrastes e tensões, sobretudo a nível local. Nessa interligação entre as organizações, a influência das organizações educativas transnacionais tem crescido mundialmente, sobretudo na área da educação internacional.

Relativamente às organizações transnacionais no contexto das escolas internacionais, por exemplo, atualmente, a nível global, 4795 escolas oferecem os programas IB em 146 países. Só durante os últimos cinco anos, houve um crescimento de 39,3% na difusão dos programas IB (cf. IB 2017b). No caso da Cambridge International Examinations (CIE), mais de 10.000 escolas em mais de 160 países oferecem programas e qualificações Cambridge e a tendência é a sua difusão aumentar (cf. CIE 2017a).

Notável é o aumento da influência das organizações educativas transnacionais na regulação dos diferentes sistemas educativos nacionais e também a sua entrada em escolas públicas, como, por exemplo, nos Estados Unidos ou no Canadá. Nos Estados Unidos, de um total de 1798 IB World Schools, 1673 são escolas públicas e só 192 são escolas privadas ou independentes (IB 2017c). Relativamente a esse cenário, Dill (2013: 13) constata que se trata de “one of the fastest growing reforms in education” e Resnik (2012a: 306) pressupõe que a expansão das organizações educativas transnacionais, como a IB, implica uma “denationalisation of education systems” e interroga-se: “Does this denationalisation denotes the undermining of state power and its traditional institutions by transnational forces and global ideologies?” (cf. também Resnik 2012b).

¹ Para uma escola em processo de candidatura para ser membro desta organização, o que demora entre dois a três anos, são cobrados 7140 euros por ano; quando a escola se torna de facto membro, após esse processo, continua pagar anualmente um determinado montante para cada programa IB que oferece. Por exemplo, a taxa para o Diploma Programme (DP) é de 8300 euros anuais (cf. IB 2017a).

2. A influência da International Baccalaureate® (IB) e da Cambridge International Examinations (CIE) na educação internacional em Portugal

A International Baccalaureate® (IB) foi fundada em 1968 com o objetivo principal de elaborar um currículo homogêneo para as escolas internacionais, cujo número tem vindo a crescer constantemente a nível global desde a Segunda Guerra Mundial. Uma das razões para o aumento das escolas internacionais e a fundação da IB é o crescimento, ao longo dos anos 1960, de uma comunidade móvel de diplomatas e de executivos de grandes multinacionais, uma "international capitalist class" (e.g., Hymer 1979), que reivindicou uma formação adequada para os seus filhos que fosse internacionalmente reconhecida pelas universidades de elite. Nos anos 1990, houve uma nova onda de crescimento das escolas com IB devido ao crescente interesse por parte de outros grupos sociais para além do "niche group of mobile students" (Bunnell 2010: 170), como, por exemplo, crianças duma população não-móvel nacional que vê vantagens em currículos e diplomas internacionais. A International Baccalaureate® oferece, neste momento, quatro currículos para os diferentes níveis escolares: o Primary Years Programme (PYP) (alunos entre 3 e 12 anos), o Middle Years Programme (MYP) (alunos entre 12 e 16 anos), o Diploma Programme (DP) (alunos entre 16 e 19 anos) e o Career-related Programme (CP) (alunos entre 16 e 19 anos).

Em Portugal, existem atualmente nove escolas com IB, chamadas IB World Schools, das quais seis se encontram na região de Lisboa, uma está localizada no Porto e duas na ilha da Madeira (cf. IB 2017c). A grande maioria dessas IB World Schools (sete escolas) em Portugal oferece exclusivamente o Diploma Programme. Só há duas escolas com uma variedade de três programas na região de Lisboa: a Saint Dominic's International School (PYP, MYP, DP), a Oeiras International School (MYP, DP, CP), e uma escola na Madeira, a Madeira Multilingual School, com os currículos PYP e MYP. Pode-se constatar que, em Portugal, até à data, o IB não está muito divulgado, comparativamente, por exemplo, ao seu país vizinho, Espanha, com 109 IB World Schools; ou ao Reino Unido, com 144 IB World Schools (cf. IB 2017c). A primeira escola que adotou o programa IB foi a St. Julian's School, uma escola inglesa na região de Lisboa, em 1986, seguida por uma escola inglesa no Porto, que introduziu o IB em 1992. Nos anos 1990, na região de Lisboa, mais três escolas, maioritariamente inglesas ou americanas, recebem o estatuto de IB World School. Após 2000, foi fundada, em 2010, a Oeiras International School, que oferece exclusivamente diplomas IB a vários níveis, e uma escola com currículo português que oferece paralelamente o diploma IB desde 2015. Na ilha de Madeira, também recentemente, uma escola portuguesa e uma escola inglesa introduziram currículos IB, paralelamente aos respetivos currículos já existentes. Também se verifica que todas as IB World Schools em Portugal, sem exceção, são escolas privadas, acessíveis apenas a um público financeiramente forte.

Um outro fornecedor de educação internacional com alguma influência em Portugal é a Cambridge International Examinations (CIE), que faz parte da Cambridge Assessment. Antes de 2005, foi designado University of Cambridge Local Examinations Syndicate, um departamento da Universidade de Cambridge que, desde 1858, administra os exames para pessoas que não são estudantes universitários e é responsável pela inspeção das escolas. Atualmente, essa

organização sem fins lucrativos fornece programas e habilitações internacionais a nível mundial como, por exemplo, a nível do ensino primário (Cambridge Primary) e do secundário (Cambridge International General Certificate of Secondary Education - Cambridge IGCSE ou os Cambridge International AS & A Level). Os programas e habilitações da CIE são reconhecidos para admissão em várias universidades e instituições do ensino superior em todo mundo.

Relativamente a Portugal, no caso dos diplomas da Cambridge International Examinations, ainda há poucas escolas a adotar os seus programas e diplomas, comparativamente a outros países. No total, em Portugal, neste momento, há 17 escolas com currículos e diplomas da CIE, das quais oito se encontram na região de Lisboa, quatro no Algarve e duas na região do Porto. Todas as escolas mencionadas em Portugal são escolas privadas. A grande maioria dessas escolas, a nível do secundário, prepara os alunos para o diploma do Cambridge IGCSE. Algumas têm, em paralelo, o diploma do Cambridge Advanced International Certificate of Education (AICE), como por exemplo The Oporto International School (CLIP), a Nobel International School Algarve, o Colégio Luso-Internacional do Centro (CLIC) em Coimbra e a Santo António International School (SAIS) na região de Lisboa. Em muitas dessas escolas, os currículos e diplomas Cambridge foram introduzidos após 2000, em paralelo com currículos britânicos ou portugueses já existentes. Foram recentemente fundadas algumas escolas que oferecem exclusivamente currículos/diplomas Cambridge, como, por exemplo, a Aljezur International School (2010) e a Vale Verde International School (2002), na região do Algarve ou a PaRK International School (2003) em Lisboa.

Algumas escolas, sobretudo concentradas em Lisboa, oferecem o currículo Cambridge Primary para crianças entre os 5 e os 11 anos. Este foi introduzido na última década. É o caso, por exemplo, da Astoria International School, da PaRK International School e da Queen Elizabeth's School, na região de Lisboa, ou do Colégio Internacional de Vilamoura, no Algarve.

No geral, pode-se constatar que, em Portugal, as escolas com currículos e diplomas internacionais, todas elas escolas privadas, ainda se encontram em número limitado, comparativamente a outros países, mas estão, tanto no caso do IB como do Cambridge Assessment, em clara expansão. Enquanto o IB tem uma história mais longa em Portugal, pela primeira vez introduzido nos anos 80, o aparecimento e expansão dos currículos da CIE ocorreram após 2000. Pode igualmente constatar-se, após 2000, a fundação de novas escolas que oferecem exclusivamente currículos e diplomas internacionais. As escolas internacionais estão mais concentradas na região de Lisboa, mas verifica-se uma expansão para novas áreas geográficas, como a ilha da Madeira, e, sobretudo após 2000, uma diversificação a nível curricular em várias escolas. É de notar o número crescente de escolas portuguesas que introduziram, paralelamente aos portugueses, currículos e diplomas internacionais.

3. Missão e orientações educativas das organizações educativas transnacionais

A International Baccalaureate® tem já uma longa história e foi confrontada com diferentes desafios e marcada por várias mudanças desde o seu aparecimento em 1968. As suas primeiras décadas foram marcadas por problemas de reconhecimento, por vezes ameaçando a sua própria existência (cf. Fox 1998, Hill 2002, Hornberg 2010). Por conseguinte, desde os finais dos anos 90, o desenvolvimento da IB foi mais focalizado na consolidação da sua imagem e identidade enquanto marca (cf. Bunnell 2010: 166). Desde 2015, a designação antiga dessa organização, International Baccalaureate Organization (IBO), mudou para International Baccalaureate®. Assim, ela está registada como uma marca global (cf. também Cambridge 2002, 2010).

A missão desta organização é a seguinte:

“The International Baccalaureate® aims to develop inquiring, knowledgeable and caring young people who help to create a better and more peaceful world through intercultural understanding and respect. To this end the organization works with schools, governments and international organizations to develop challenging programmes of international education and rigorous assessment. These programmes encourage students across the world to become active, compassionate and lifelong learners who understand that other people, with their differences, can also be right.” (IB 2017d)

Nessa missão, destaca-se uma orientação educativa normativa, no sentido de uma educação internacional com o objetivo de desenvolver o entendimento e diálogo intercultural, baseados no respeito pela diferença, para assim contribuir para a paz no mundo. Este objetivo está estreitamente ligado ao motivo da fundação desta organização durante os anos 60 como resposta à Guerra Fria e à crise dos mísseis de Cuba. Ao mesmo tempo, a missão da IB, tendo como finalidade essa orientação normativa, visa uma educação integral e contínua dos alunos que ultrapassa a dimensão académica. Os atributos “inquiring”, “knowledgeable” e “caring” fazem parte do “IB learner profile”, uma caracterização normativa de dez atributos que os alunos do IB devem desenvolver (além dos mencionados, “thinkers”, “communicators”, “principled”, “open-minded”, “risk-takers”, “balanced”, “reflective”) para “become responsible members of local, national and global communities” (IB 2017e). Nesse contexto, a educação para a cidadania, a vários níveis, é uma das orientações normativas da IB. Neste aspeto, é de salientar que a ideia de uma educação para a cidadania global contém duas dimensões: desenvolvimento de uma “orientation of open mindedness towards the Other”, e, ao mesmo tempo, uma dimensão pragmática de atingir uma “awareness of global connectedness” como uma estratégia de reprodução social para ser competitivo no mundo global (Weenink 2008: 1089-1090).

Essa orientação educativa mais pragmática, no sentido de uma educação internacional que prepare os alunos para o mundo global competitivo, é muito mais nítida na missão da Cambridge International Examinations:

“Our mission is to provide educational benefit through provision of international programmes and qualifications for school education and to be the world leader in this field. Together with schools, we develop Cambridge learners who are confident, responsible, reflective, innovative and engaged – equipped for success in the modern world.” (CIE 2017b)

A organização da CIE que faz parte do Cambridge Assessment, oferece uma variedade de currículos e diplomas internacionais, do nível primário até ao secundário, e regista uma expansão a nível mundial, como se pode ver também no caso de Portugal. A partir de 2010, começa a ser um concorrente sério à que, até à data, tinha operado numa situação quase monopolista na área da educação internacional (cf. Bunnell 2010: 175). Na missão, verifica-se um discurso que alude ao melhoramento da posição de concorrência dessa organização comparativamente a outras organizações que oferecem currículos e diplomas internacionais: “to be the world leader in this field”. Mostra-se, além disso, uma orientação educativa pragmática, que recorre ao discurso económico no sentido da preparação dos alunos através da educação internacional para ter “success in the modern world”. Como no caso da IB, verifica-se uma orientação para uma educação integral, baseada no desenvolvimento dos cinco “Cambridge learner attributes”: “confident”, “responsible”, “reflective”, “innovative” e “engaged” (CIE 2017c), mas claramente instrumentalizada para preparar os alunos para ter sucesso a nível académico e no mercado global: “Our international qualifications are recognised by the world’s best universities and employers, giving students a wide range of options in their education and career.” (CIE 2017d).

4. Vozes de diretores em dois tipos de escolas internacionais na região da Grande Lisboa

4.1. Défice de investigação sobre educação internacional

Relativamente à educação internacional pode constatar-se um défice de investigação e até uma falta de ferramentas analíticas adequadas, tanto a nível teórico como metodológico (e.g. Resnik 2012a). Em Portugal, existem poucos estudos sobre escolas internacionais (e.g. Macedo 2009, Cortesão 2007). No que diz respeito à região da Grande Lisboa, onde estão mais concentradas, há uma lacuna total. Também não existem estudos sobre a regulação dessas escolas através de organizações educativas transnacionais.

O atual estudo empírico e qualitativo sobre o campo das escolas internacionais na região da Grande Lisboa², centrado na identidade institucional das escolas e incluindo uma perspectiva sobre a sua regulação através de organizações educativas transnacionais, tenta responder a esse défice de investigação. A nível da contextualização teórica, o estudo de conceitos sobre transnacionalidade, até à data, tem sido pouco aplicado na investigação escolar (cf. Adick 2005; Keßler et al. 2015). Recorrendo ao conceito de “espaço social transnacional” (Pries 1996, 2010), o estudo entende as escolas internacionais e as organizações educativas transnacionais como “transnational spaces of education” (Hayden 2011). No que diz respeito à metodologia, o projeto de investigação visa a ligação de métodos reativos, como entrevistas semidiretivas com a direção das escolas e grupos focais com

² Este projeto de investigação encontra-se enquadrado num pós-doutoramento intitulado “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) é financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) [início do projeto: 01/01/2016].

alunos e professores com métodos não reativos como a análise de sítios eletrónicos e outros documentos da autorrepresentação das escolas e a observação participante em eventos relacionados com a cultura escolar.

Numa primeira fase da investigação, entre janeiro e agosto de 2016, foram analisados os sítios eletrónicos de todas as escolas internacionais identificadas na região da Grande Lisboa, abrangendo o ensino básico e secundário, num total de 24 escolas, e foram realizadas 15 entrevistas com os diretores e administradores dessas escolas. Foram identificadas na base de análise desse material empírico três tipos de escolas internacionais na região de Grande Lisboa: (1) escolas privadas estrangeiras, situadas no centro de Lisboa, que oferecem exclusivamente currículos e diplomas do respetivo país estrangeiro, como por ex. a Escola Alemã de Lisboa; (2) escolas privadas com currículos e diplomas portugueses, situadas no centro de Lisboa e na península de Setúbal, que adotaram recentemente currículos internacionais da CIE ou da IB, como por ex. a St. Peter's International School em Palmela; (3) escolas privadas, com currículos e diplomas britânicos/norte-americanos que oferecem paralelamente currículos e diplomas internacionais e escolas que oferecem exclusivamente currículos e diplomas internacionais, situadas maioritariamente na região de Oeiras, Cascais e Sintra, como por exemplo a Oeiras International School ou a Saint Julian's School.

4.2. Vozes dos diretores

Um elemento central nas entrevistas com a direção das escolas dos tipos (2) e (3) é a manifestação a regulação através das organizações educativas transnacionais nas orientações dos diretores relativamente à identidade escolar.

Nas escolas do tipo 3, manifesta-se continuamente uma atitude afirmativa relativamente aos conteúdos programáticos defendidos pelas respetivas organizações transnacionais.

Relativamente ao IB, uma diretora afirma:

“The program is ah I believe the best program in the world because the IB started in Switzerland after the Second World War with Piaget and a group around Piaget and they wanted to [...] they wanted parents to be able to move with their children [...]”

A diretora faz referência à história do IB ao mencionar um dos seus contribuidores, Jean Piaget³, cuja teoria influenciou o primeiro esboço do programa IB nos anos 1960, que visava uma educação progressista centrada nos alunos. A utilização de superlativos na frase “the best program in the world” evidencia uma forte identificação com os conteúdos programáticos do IB. Também aqui aparece uma orientação pragmática, no sentido de fornecer um diploma internacionalmente reconhecido que permite às famílias serem móveis.

Verifica-se constantemente nos discursos dos diretores uma referência ao IB learner profile, ou seja a caracterização do aluno ideal recorrendo a dez atributos, que

³ Houve outros pensadores e educadores que influenciaram significativamente a elaboração do primeiro programa IB nos anos 60, nomeadamente John Dewey, A.S. Neill e Jerome Bruner (cf. IB 2017f).

funciona como horizonte positivo nesses discursos. Por outro lado, é de salientar que vários diretores não descrevem mais concretamente esses atributos, utilizando como ilustração exemplos da vida escolar. Também se nota em algumas entrevistas a ausência de uma reflexão teórica sobre conceitos e orientações educativas relacionadas com a educação internacional. Muitas vezes, os diretores remetem para os sítios eletrónicos ou brochuras quando questionados sobre esses aspetos:

“The learner profile consists of ten aspects (.) that students are supposed to represent, right, um I call them the ten commandments, yeah, and they include caring, risk-taking, principled, I mean I can’t actually relate to all of them, but, but they’re, but those are the ten, the ten key aspects that we try to inculcate through students and through the educational programmes. If you look at the IB website, you know as you’ve already, I’m sure you’ve done, you’ll be able to see what the ten aspects of the learner profile are. Yeah.”

Tanto os atributos do IB learner profile como os Cambridge learner attributes são mencionados pelos diretores como aspetos inquestionáveis, como “the ten commandments”, imunes a qualquer crítica. Para além disso, a ideia de uma educação integral e contínua dos alunos está patente nos discursos dos diretores tanto das escolas do tipo 2 como do tipo 3.

Ao mesmo tempo, esta ideia de educação integral e contínua está relacionada com uma orientação educativa pragmática que visa preparar os alunos da melhor forma possível para um mundo e um mercado globalizado, em constante transformação. Essa orientação encontra-se tanto no tipo 2 como no tipo 3. Neste contexto, a educação internacional por vezes aparece, nos discursos dos diretores, como um produto que tem que corresponder às expectativas das famílias que pagam por ele:

“[...] because my personal view is that the client is the student, of course the parents pay fees and they pay a lot of money, but the student, when the student understands that we fooled him or we didn’t push for all his ability it’s too late to go back.”

Com efeito, Bunnell (2010: 166) conclui que o IB surge cada vez mais como uma “global brand” e “a by-product of this corporate development”, sendo que as “schools are increasingly viewed as *customers* rather than *members*”.

No que diz respeito às escolas do tipo 2, encontra-se, ao contrário das escolas do tipo 3, uma reflexão crítica da parte de alguns diretores no que diz respeito à introdução recente dos currículos e diplomas internacionais. Estas escolas com currículos nacionais com maioritariamente uma população portuguesa veem-se confrontadas com problemas novos, sobretudo a nível de uma sobrecarga causada pelo número de alunos que escolhe em paralelo o currículo português e o internacional:

“(…) and the most difficult was for the higher levels which was the IGCSE level [...] and then we have a mixed group of students from 9 to 12 doing the first year of the IGCSE programme ahm so yes it’s mixed ages and they tend to have the lessons quite late in the day which is not ideal and sometimes they have sciences also at the end of the day ah which is quite tiring for them ah so yeah it’s been challenging, it’s been challenging and sometimes the kids don’t come very fresh to the classes so it’s quite difficult, but anyway.”

5. Conclusão e perspectivas

No que diz respeito ao campo da educação internacional em Portugal, pode constatar-se tendências de um crescimento contínuo do número das escolas e uma diferenciação a vários níveis: essa diferenciação verifica-se a nível da estrutura do campo, da organização da escola e também nas orientações e práticas educativas dos membros da escola. Esses processos de diferenciação estão relacionados com um crescimento da complexidade desses níveis. A regulação através de organizações educativas transnacionais, como a IB e a CIE, tem um papel crucial nos processos de diversificação e aumento de complexidade. O número das escolas que adotam currículos e diplomas fornecidos por organizações transnacionais está a aumentar, fundamentalmente através da fundação de novas escolas que oferecem exclusivamente diplomas internacionais e da adesão de escolas com currículo nacional a essas organizações. O impacto das organizações transnacionais não só se manifesta a nível da estrutura das escolas internacionais, mas também no que diz respeito a questões da organização na respetiva escola e às orientações e práticas educativas, como se verificou na análise das entrevistas com a direção das escolas.

Fica em aberto a questão sobre como se desenvolverá esse crescimento e diversificação das escolas internacionais nos próximos anos em Portugal. Por exemplo, se a educação internacional, regulada por organizações educativas transnacionais, ficará limitada ao setor do ensino privado para um público com grandes recursos financeiros; ou se se expandirá também para o setor público, como foi o caso, por exemplo, em Espanha. Em Espanha, houve um aumento exponencial das escolas internacionais, no caso das IB World Schools, por exemplo, de 46 em 2009 para 110 em 2017, das quais 30 escolas são públicas (IB 2017c). Este desenvolvimento está relacionado com processos de descentralização do sistema educativo (cf. Pereyra 2002; Resnik 2015).

Para analisar adequadamente essas transformações nos diferentes sistemas educativos nacionais, tendo em conta a expansão e diversificação da educação internacional – que Dill (2013: 13) designa como “one of the fastest growing reforms in education” – é necessário de sair de um paradigma de análise que tenha como única referência o respetivo sistema educativo nacional. Tem que se refletir sobre o que acontece se os sistemas educativos nacionais forem confrontados com práticas e instituições educativas transnacionais, que estão situadas ‘além’, ‘ao lado’ ou que ‘atravessam’ as fronteiras nacionais? Ultrapassando o “methodological nationalism”, que perspectiva Estados e os seus governos como referências de análise em Ciências Sociais (Beck 2007: 287) tem que se desenvolver “analytic tools [...] to grasp the complex nature of sociology of international education.” (Resnik 2012a: 292)

Referências bibliográficas

- Adick, C. (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 11(2), 243-269.
- Adick, C. (2012). Transnationale Bildungsorganisationen: Global Players in einer Global Governance Architektur? *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 18(1), 82-107.
- Beck, U. (2007). The cosmopolitan condition. Why methodological nationalism fails. *Theory, Culture and Society*, 24(7-8), 286-290.
- Bunnell, T. (2010). The International Baccalaureate. Ist grown and complexity of challenges. In R. Bates (Ed.), *Schooling internationally: Globalisation, internationalisation and the future for international schools* (pp. 165-181). Abington: Routledge.
- Cambridge, J. (2002). Global product branding and international education, *Journal of Research in International Education*, 1(2), 227-243.
- Cambridge, J. (2010). International Curriculum. In R. Bates (Ed.), *Schooling internationally: Globalisation, internationalisation and the future for international schools* (pp. 121-147). Abington: Routledge.
- Cambridge International Examinations (CIE) (2017a). Facts and Figures. Consultado em setembro, 2017, em <http://www.cie.org.uk/about-us/facts-and-figures>.
- Cambridge International Examinations (CIE) (2017b). Who we are? Consultado em setembro, 2017, em <http://www.cie.org.uk/about-us/who-we-are/>.
- Cambridge International Examinations (CIE) (2017c). The Cambridge Learner Attributes. Consultado em setembro, 2017, em <http://www.cambridgeinternational.org/cambridge-for/parents-and-students/in-class/the-cambridge-learner-attributes/>.
- Cambridge International Examinations (CIE) (2017d). About us. Consultado em setembro, 2017, em <http://www.cambridgeinternational.org/about-us/>.
- Cortesão, L. (org.), Stoer, S., Magalhães, A., Antunes, F., Nunes, R., Macedo, E., Sá Costa, A., & Araújo, D. (2007). *Na girândola de significados. Polissemia de excelências em escolas portuguesas do século XXI*. Porto: Livpsic.
- Dill, J. S. (2013). *The longings and limits of global citizenship education. The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age*. London/New York: Taylor & Francis.
- Hayden, M. (2011). Transnational spaces of education: the growth of the international school sector. *Globalisation, societies and education*, 9(2), 211-224.
- Hill, I. (2002). The history of international education: an International Baccalaureate perspective. In M. Hayden, J. Thompson and G. Walker (Eds.), *International Education in Practice: Dimensions for National and International Schools* (pp. 18-29). London: Kogan Page.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.

- Hymer, S. (1979). *The Multinational Corporation: A Radical Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- International Baccalaureate® (IB) (2017a). Fees for authorized schools. Consultado em setembro, 2017, em <http://www.ibo.org/become-an-ib-school/fees-and-services/fees-for-authorized-schools/>.
- International Baccalaureate® (IB) (2017b). Facts and Figures. Consultado em setembro, 2017, em <http://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/>.
- International Baccalaureate® (IB) (2017c). The IB by country. Consultado em setembro, 2017, em <http://www.ibo.org/about-the-ib/the-ib-by-country/>.
- International Baccalaureate® (IB) (2017d). Mission. Consultado em setembro, 2017, em <http://www.ibo.org/about-the-ib/mission/>.
- International Baccalaureate® (IB) (2017e). IB learner profile. Consultado em setembro, 2017, em <http://www.ibo.org/contentassets/fd82f70643ef4086b7d3f292cc214962/learner-profile-en.pdf>.
- International Baccalaureate® (IB) (2017f). The IB: an historical perspective. Consultado em setembro, 2017, em <http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1503-presentation-historyoftheib-en.pdf>.
- Keßler, C., Krüger, H.-H., Schippling, A., & Otto, A. (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.
- Macedo, E. (2009). *Cidadania em confronto. Educação de jovens elites em tempo de globalização*. Porto: CIIE/Livpsic.
- Pereyra, M. A. 2002. Changing Educational Governance in Spain: Decentralisation and Control in the Autonomous Communities, *European Educational Research Journal*, 1(4), 667– 675.
- Pries, Ludger (1996). Transnationale soziale Räume. Theoretisch-empirische Skizze am Beispiel der Arbeitswanderungen Mexiko-USA. *Zeitschrift für Soziologie*, 25(6), 456-472.
- Pries, L. (2010). *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Resnik, J. (2012a). Sociology of international education – an emerging field of research, *International studies in Sociology of Education*, 22(4), 291-310.
- Resnik, J. (2012b). The denationalization of education and the expansion of the International Baccalaureate. *Comparative Education Review*, 56(2), 248-269.
- Resnik, J. (2016). The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: a global comparative approach, *Globalisation, societies and education*, 14(2), 298-325.
- Weenink, D. (2008). Cosmopolitanism as a form of capital: parents preparing their children for a globalising world. *Sociology*, 42(6), 1089-1106.