



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Os fatores que determinam a oferta e a procura do currículo *International Baccalaureate Diploma Programme* em Portugal

Sílvia Maria da Silva Coelho Albuquerque

Mestrado em Administração Escolar

Orientadora:

Doutora Susana da Cruz Martins, Professora Auxiliar
ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa

setembro, 2021



SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Os fatores que determinam a oferta e a procura do currículo *International Baccalaureate Diploma Programme* em Portugal

Sílvia Maria da Silva Coelho Albuquerque

Mestrado em Administração Escolar

Orientadora:

Doutora Susana da Cruz Martins, Professora Auxiliar
ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa

setembro, 2021

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha filha, que apesar de estar longe, me acompanhou sempre nesta caminhada, ao meu filho, que apesar da irreverência da adolescência, teve sempre um abraço amigo para me dar, ao meu pai, por todo o apoio que sempre me deu, e à memória da minha mãe, com eterna saudade.

Agradecimentos

Agradeço a todas e a todos os que me ajudaram a concretizar este objetivo, em particular às minhas amigas Elsa Costa e Ana Rita Soares, à minha “companheira de carteira” e amiga Adelaide Fonseca e, como não podia deixar de ser, à minha orientadora.

RESUMO

A educação internacional é um fenómeno global. Em Portugal esta realidade também está presente e nos últimos anos tem-se multiplicado o número de escolas internacionais que lecionam currículos diferentes do nacional, na grande maioria em língua inglesa, em particular na região do Porto, de Lisboa e do Algarve. Se por um lado Portugal *está na moda*, o que trouxe muitos estrangeiros a estabelecerem-se no território português, também há um número crescente de famílias portuguesas a procurar este tipo de ensino, com o objetivo de prepara melhor os filhos para os desafios do mundo atual.

Um dos currículos internacionais com maior expressão é o *International Baccalaureate Diploma Programme*, oferecido em mais de 120 países, em escolas públicas e em escolas privadas. A pesquisa realizada no âmbito deste trabalho foi efetuada numa escola internacional da grande Lisboa, que tem cerca de 10% dos alunos que frequentam este currículo em Portugal. A pesquisa centra-se no “porquê” e “para quem” da instituição e no “porquê” e “para quê” dos alunos e famílias.

Palavras-chave

Internacional, currículo, português, expectativas, *Diploma Programme*

ABSTRACT

International education is a global phenomenon. In Portugal this reality is also present and in recent years the number of international schools that teach other curriculum than the national one has multiplied, mostly those in English, in particular on the region of Porto, Lisboa and Algarve. If, on one hand, Portugal is “fashion”, which has brought many foreigners to settle in Portuguese territory, there is also an increasing number of families looking for this kind of education, with the aim of better preparing their children for the challenges of now days.

One of the most significant international curriculum is the International Baccalaureate Diploma Programme, offered in more than 120 countries, in public and private schools. The research carried out within the scope of this work was made in an international school around Lisboa, which has about 10% of the students who attend this curriculum in Portugal. The research focuses on the “why” and “for whom” of the institution and the “why” and “what for” of students and their families.

Key words

International, curriculum, portuguese, expectations, Diploma Programme

ÍNDICES

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	ii
ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS	v
GLOSSÁRIO DE SIGLAS	vi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1.....	3
1. Política global para a educação.....	3
1.1. Nota introdutória	3
1.2. Globalização e as suas principais dinâmicas na educação.....	3
1.3. Globalização e Educação Internacional	8
1.3.1. Contexto histórico da educação internacional	8
1.3.2. Educação internacional: conceito e dilemas.....	9
1.3.3. A indústria internacional da educação	10
1.3.4. O presente e o futuro da educação internacional	12
CAPÍTULO 2.....	15
2. O(s) currículo(s) e a educação internacional.....	15
2.1. Algumas teorias curriculares.....	15
2.2. Currículos internacionais: a centralidade do Currículo International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP)	18
2.2.1. Os currículos mais oferecidos em escolas internacionais	18
2.2.2. O Currículo International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP)	20
CAPÍTULO 3.....	24
3. A educação internacional no contexto português.....	24
CAPÍTULO 4.....	28
4. Plano metodológico	28
4.1. Modelo de análise	28
4.2. Métodos e técnicas de recolha e análise da informação.....	28
4.3. Caracterização da amostra	29
CAPÍTULO 5.....	31
5. Caso de estudo: St. Dominic's International School, Portugal	31

5.1.	<i>Caracterização da comunidade educativa</i>	31
5.1.1.	Caracterização da instituição escolar	31
5.1.2.	Caracterização do corpo docente do <i>Diploma Programme</i>	32
5.1.3.	Caracterização da população escolar do <i>Diploma Programme</i>	33
5.2.	<i>Estratégias e expectativas escolares e familiares</i>	37
5.2.1.	Estratégia de comunicação da instituição	37
5.2.2.	Gestão de expectativas de alunos e famílias	37
5.2.3.	Seleção e recrutamento de alunos e docentes	40
5.2.4.	Representações e aspirações de estudantes e famílias	40
CONCLUSÃO		42
FONTES DE INFORMAÇÃO		44
	<i>Consultas on-line</i>	44
	<i>Fonte impressa</i>	45
	<i>Legislação</i>	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		46
ANEXOS		50
	<i>ANEXO A - Questionário alunos IBDP (google forms)</i>	50
	<i>ANEXO B - Protocolo de entrevista 1</i>	53
	<i>ANEXO C - Protocolo de entrevista 2</i>	55

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 2.1 - Número de escolas públicas e privadas que oferecem IBDP na União Europeia e no Reino Unido (2020)	20
Quadro 2.2 - Número de escolas públicas e privadas que oferecem o IBDP, por região (2020)	21
Figura 2.1 – Estrutura do currículo IBDP	23
Quadro 3.1 - Lista das instituições de ensino internacional em Portugal e currículos oferecidos (dados de maio de 2020)	25
Quadro 3.2 - Evolução da população Estrangeira com estatuto legal de residente: total e por algumas nacionalidades, desde 1960 até 2018.....	26
Figura 4.1 – Modelo de análise	28
Figura 5.1 - Organograma do <i>St. Dominic's International School</i> , Portugal.....	31
Quadro 5.1- Distribuição da população escolar pelos programas oferecidos pela instituição, ano letivo 20/21	32
Quadro 5.2 - Distribuição do corpo docente do DP por idade, sexo, n.º de anos na instituição e grau académico, ano letivo 20/21.....	32
Quadro 5.3 - Comparação da distribuição por idade, sexo e habilitações académicas dos professores do 3.º ciclo e secundário das escolas públicas portuguesas (2018-2019) e dos professores do IBDP <i>St. Dominic's International School</i> , Portugal (2020/2021).....	33
Quadro 5.4 - Distribuição dos alunos do <i>Diploma Programme</i> por ano do curso, ano letivo 20/21....	33
Quadro 5.5 - Número de estudantes que terminaram o DP em Portugal e no SDIS (2016-2020)	33

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

AICE - *Cambridge Advanced International Certificate of Education*

CIS - *Council of International Schools*

CP - *Career Programme*

DP - *Diploma Programme*

EUA – Estados Unidos da América

FMI- Fundo Monetário Internacional

GATT - *General Agreement on Tariffs and Trade*

GCSE - *General Certificate of Secondary Education*

IB - *International Baccalaureate*

IBDP- *International Baccalaureate Diploma Programme*

IBMYP- *International Baccalaureate Middle Years Programme*

IBO- *International Baccalaureate Office*

IBPYP- *International Baccalaureate Primary Years Programme*

IGCSE - *General Certificate of Secondary*

ISG - *International School of Geneva*

MYP- *Middle Years Programme*

NATO - *North Atlantic Treaty Organization*

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

PISA – *Programme for International Student Assessment*

PYP- *Primary Years Programme*

SDIS – *St. Domonic's International School, Portugal*

TCK – *Third Culture Kids*

UE – União Europeia

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

UWC – *United World Colleges*

INTRODUÇÃO

O fenómeno à escala planetária conhecido como *globalização*, objeto de múltiplas definições e abordagens, está inequivocamente associado à progressiva internacionalização da educação.

Desde a segunda metade do século XX, tem vindo a assistir-se a uma mudança profunda do mundo como o conhecíamos até então. A Segunda Guerra Mundial despoletou uma consciência coletiva preocupada com os direitos humanos, com a paz e com o respeito pelo planeta. O surgimento da Organização das Nações Unidas, em 1945 e a Proclamação da Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, foram dois marcos desta nova forma de pensar, em que o individual dá lugar ao coletivo.

O sentido da escola mudou: esta foi deixando de ser um veículo de transmissão dos ideais nacionais e abriu-se, de forma progressiva, ao mundo. O desenvolvimento dos meios de comunicação, em particular da *internet*, teve um papel essencial nesta abertura: a informação passa a difundir-se para além das paredes das salas de aula. As políticas educativas são agora definidas por uma maior variedade de atores e executadas numa pluralidade de locais, sendo inquestionável o papel das agências internacionais, de que é exemplo a OCDE, com a divulgação das comparações internacionais no âmbito do PISA (*Programme for International Student Assessment*). Assistiu-se ao surgimento de um “mercado educativo”, integrado numa economia para o conhecimento, cujo impacto na escola, como bem público, é amplamente discutido.

A educação internacional surgiu da necessidade de dar resposta à educação de uma minoria constituída pelos filhos de diplomatas e de elites económicas e sociais em mobilidade no pós-guerra; a demanda por esta modalidade de educação aumentou muito rapidamente e a globalização deu origem a uma nova categoria de jovens, conhecidos como TCK (*Third Culture Kids*) ou nómadas globais, que acompanham os pais na sua carreira profissional. Atualmente, verifica-se uma crescente procura de currículos internacionais por alunos que nasceram e cresceram no mesmo país (*host country nationals*), o que pode refletir não só o desejo das famílias prepararem os seus filhos para os desafios de viver e trabalhar num mundo global, como também uma certa insatisfação com a qualidade da educação nos modelos nacionais (UNESCO, 2008; Resnik, 2012b). A educação internacional é uma área em grande expansão: em 2007 estimava-se que houvesse entre 2000 e 4000 escolas internacionais espalhadas pelo mundo (UNESCO, 2008). Sabe-se que normalmente oferecem currículos diferentes dos currículos nacionais dos países anfitriões, sendo os mais comuns o *European Baccalaureate* e os currículos oferecidos pelo *International Baccalaureate* e pelo *Cambridge Assessment International Education*.

Neste quadro, a educação internacional coloca vários desafios aos decisores políticos, que passam, entre outros, pelo controlo da qualidade do ensino que estas escolas oferecem, pela potencial perda dos professores dos sistemas nacionais de educação e pela identificação das razões que motivam as famílias dos alunos a não optar pela escola pública.

Nesta pesquisa pretende-se fazer um pequeno retrato da educação internacional em Portugal, procurando encontrar as razões pelas quais é oferecido o currículo IBDP, o mais antigo currículo

internacional, surgido no pós-guerra, e compreender quem o procura e quais as suas motivações. O estudo foi realizado numa escola internacional na região de Lisboa e as suas conclusões baseiam-se nas entrevistas a vários responsáveis escolares, nos dados administrativos e no inquérito *online* aplicado aos alunos.

Em virtude do quadro pandémico que vivemos desde o início de 2020, não foi possível fazer a pesquisa no terreno durante o ano letivo 19-20, como estava inicialmente previsto. O quadro teórico foi construído ao longo do ano letivo 19-20, mas a investigação na instituição só pôde ser feita no ano letivo 20-21, e ainda assim muito condicionada pelas restrições impostas pela pandemia gerada pela doença da covid19. As entrevistas foram realizadas com recurso à ferramenta digital Zoom e só foi possível fazer uma visita à escola, realizada em outubro de 2020, sem a presença de alunos.

CAPÍTULO 1

1. Política global para a educação

1.1. Nota introdutória

O título deste capítulo, que, no fundo, resume a alteração do paradigma governativo no campo da educação a partir da década de 80 do século XX, é inspirado pelo conceito de “*global education policy*”, utilizado por Stephen Ball (2012, p.16), no seu livro *Global education, inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*, que “examina a defesa e disseminação de soluções de empresas "privadas" e sociais para os "problemas" da educação do estado”¹. O autor (2012, p.21) foca o papel crescente de atores que prestam serviços ou apoios financeiros no âmbito da educação (filantropia, *edu-business*, empresas sociais) nas políticas educativas e analisa as redes políticas que se estabelecem, que define como “um tipo novo de *social*, envolvendo tipos específicos de relações, fluxos e movimentos sociais”. Segundo Ball (2012, p.19), apesar de se discutir muito a “desnacionalização” da educação, a maior parte das pesquisas no âmbito das políticas educativas ainda se centram no estado-nação e por isso analisam apenas alguns dos “locais” onde se faz a política. Atualmente, uma boa parte das análises propostas já não se circunscrevem às fronteiras do estado-nação, uma vez que, “a política educacional é hoje “*executada*” em novos locais, em diferentes escalas, por novos atores e organizações”.

De acordo com o mesmo autor, os eixos fundamentais das tendências globais da política educativa são: a livre escolha dos pais e o papel da educação privada (argumentos tipicamente neoliberais) e uma nova forma pós-liberal de prática e cultura organizacionais (metaorganização) dos sistemas educativos nacionais. Este (2012, p.27) defende ainda que ambos são fortemente apoiados por influentes atores internacionais e “são disseminados por poderosos grupos e agências transnacionais” como é o caso do Banco Mundial, da Organização Mundial do Comércio e em particular da OCDE.

Apesar de se assumir como um crítico do neoliberalismo, Ball (2012) não toma uma posição simples ou óbvia relativamente a esta questão. Assim, o autor tenta antes fornecer ferramentas e métodos para pensar o neoliberalismo (orientação política com uma maior verificação em Inglaterra), uma vez que há aspetos em relação aos quais não consegue tomar uma posição crítica.

1.2. Globalização e as suas principais dinâmicas na educação

A expansão da escolarização que se verificou na Europa a partir do século XIX e que progressivamente se difundiu mundialmente, procurava “responder ao desafio de *ensinar a todos como se fosse um só*, transformando a escola num elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da

¹ A presente e todas as citações em língua estrangeira incluídas nesta dissertação são da responsabilidade da autora.

cidadania nacional(...)” (Teodoro, 2003, p.93). Até ao final da Segunda Guerra Mundial, o “Estado Educador” promoveu uma identidade nacional e a paz social, sustentando a afirmação dos “estados-nação”, construídos durante séculos.

Após duas guerras mundiais e uma série de violações dos direitos humanos, o dualismo da tradição religiosa ocidental, assente nas construções culturais do estado nação e do indivíduo, perdeu a legitimidade: os estados passaram a organizar-se de acordo com padrões globais como os Direitos Humanos e o ambiente (Martinez et al, 2016). A criação da UNESCO, a primeira organização intergovernamental internacional com um mandato educacional, a 16 de novembro de 1945, assim como a adoção e proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a 10 de dezembro de 1948, colocaram a educação na agenda de um novo tipo de “multilateralismo entre governos pós-guerra” (Mundy et al, 2016, p.3). O conceito de “multilateralismo educacional” de Karen Mundy (1998), baseia-se na reorganização da política internacional no campo da educação a que se assistiu desde 1945; caracteriza-se por três fases: “Institucionalização,” entre 1945 e 1965, “Contestação”, entre 1966 e o final dos anos 1970, marcada pelas reivindicações dos países do então chamado terceiro mundo e “Transição”, a partir do início dos anos 80 (p.476).

A nova realidade política, económica e social que surgiu no último quartel do século XX, trouxe alterações profundas nas dinâmicas sociais, políticas e culturais das nações, e consequentemente, nos sistemas educativos. Apesar de formalmente o GATT (*General Agreement on Tariffs and Trade*), assinado em 1947, ter marcado o início da chamada *era global*, ao reduzir as barreiras comerciais de forma a promover o comércio internacional, só a partir dos finais da década de 70 é que os seus efeitos se começaram a fazer sentir, “levando a uma reestruturação do sistema internacional capitalista, chamada globalização, e também a novas lógicas socioeconómicas” (Charlot, 2007, p.128).

A relação do Estado com a educação sofreu várias transformações desde o final da Segunda Guerra Mundial. Nos anos 50, mas em especial nos anos 60, a educação passou a ser vista como uma “ferramenta económica”: o “Estado Desenvolvimentista” (Charlot, 2007) (*Developmentalist State*), assente no princípio de que uma escolarização mais longa iria preparar mão de obra qualificada para dar resposta às demandas da economia, obteve um amplo consenso social. A escola passou a ser vista como um instrumento de mobilidade social, e questões como o insucesso escolar, as desigualdades sociais no acesso à escolarização e a desigualdade de oportunidades, passaram a estar na ordem do dia. O debate passou a centrar-se na justiça da escola e não na qualidade do ensino.

No final dos anos 70, teve início a chamada “terceira revolução industrial”, fruto da abertura de fronteiras, da diminuição de impostos e do forte desenvolvimento das tecnologias da informação e das redes de comunicação e de transportes, que deu origem a uma nova ordem social (Resnik, 2012a). A partir dos anos 80, a relação da escola com o estado sofreu nova transformação: o “Estado Regulador”, que apesar de continuar a incorporar a lógica económica do “Estado Desenvolvimentista”, passou a integrar as lógicas da globalização e da qualidade, dando força aos ideais neoliberais (Charlot, 2007). Segundo Stephen Stoer (2001), o surgimento de uma nova classe média “que tem a sua base não em

unidades de produção, mas em formas de comunicação e informação”, a quem o Estado atribui mais-valias “através da meritocracia” (p.253), tem no Estado Regulador a “expressão do seu poder”.

Para Bernard Charlot (2007), apesar destas novas lógicas socioeconómicas estarem alinhadas com a ideologia neoliberal, na medida em que o enfoque na eficácia, eficiência e qualidade se constitui como um argumento a favor da concorrência generalizada, estes requisitos não podem ser vistos como exclusivos do neoliberalismo; são, sem dúvida, uma característica das sociedades modernas e aplicam-se tanto ao comércio como aos serviços públicos, como é o caso das escolas. Segundo o autor, “quando vamos ao médico, esperamos que acerte no diagnóstico e que nos ofereça um serviço de qualidade; quando levamos os nossos filhos à escola, temos o direito de esperar que estes recebam uma educação de qualidade” (p. 129).

Um outro fator relevante nestas questões foi o papel da televisão e das tecnologias da informação. Como refere Bento Duarte da Silva (2002, p.784), “a hegemonia da escola como única fonte de transmissão do saber foi posta em causa com o aparecimento dos *mass media*, enquadrados no fenómeno de globalização da comunicação”. A partir do final dos anos 80, a rápida evolução no domínio das tecnologias da informação anunciou “a constituição de uma rede comunicativa universal e global” (idem:782) que os cientistas sociais designam “sociedade em rede”. Atualmente, o conhecimento ultrapassa as paredes da sala de aula e as fronteiras de um país, é um fenómeno global e irreversível: “o papel da educação formal na socialização cívica e política é desafiado pela influência dos novos espaços, novas relações e novas dinâmicas oferecidos pelas *mídias* digitais” (UNESCO, 2016, p.70). A internet é considerada por muitos o meio mais democrático de aprendizagem, uma vez que o acesso a uma gama cada vez mais diversificada de oportunidades de aprendizagem formais e não formais é independente dos contextos geográficos e socioeconómicos dos seus destinatários (Selwyn, 2010).

Centremo-nos agora nos efeitos da globalização nas políticas da educação. António Teodoro (2001; 2003) defende que a globalização resulta de uma construção supranacional e não de uma imposição de um país sobre outro e que os efeitos nas políticas educativas são indiretos, agindo por mediação dos Estados nacionais. Acrescenta ainda que, de acordo com a distinção entre globalização de alta e de baixa intensidade proposta por Boaventura Sousa Santos, a educação em países ditos centrais é um caso paradigmático de uma globalização de baixa intensidade, na medida em que a mediação dos Estados nacionais na formulação das respetivas políticas é obrigatória. Susan Robertson e Roger Dale (2008), vão mais longe ao afirmar que se verifica um efeito do predomínio do “extranacional” (de que a União Europeia é um bom exemplo), com a presença de agências e de parceiros internacionais, assistindo-se ao fim da associação território-soberania, um dos maiores efeitos do neoliberalismo. Estes autores referem ainda que “o mundo já não é governado por estados, ou ao nível dos estados, mas sim através de atores globais” (p.12), como o Banco Mundial, o FMI e a OCDE. No mesmo sentido, Roger Dale (2004), refere:

“(…) todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-económicas nacionais. E é por estas vias indiretas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais” (p.441).

O papel das organizações internacionais e dos novos atores no campo da educação tem provocado um intenso debate académico e social e está amplamente documentado. É consensual que diversos organismos internacionais como a UNESCO, a OCDE, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional moldam as agendas educacionais nacionais, tanto das economias em desenvolvimento com das economias desenvolvidas. Verifica-se assim uma crescente participação de uma gama de novos atores não governamentais nos sistemas educativos, tradicionalmente da responsabilidade dos governos nacionais. Na lógica da prestação de contas, é essencial que os governos justifiquem que os gastos com a educação garantem o direito à *educação para todos*; assim, “os dados são cada vez mais padronizados e quantificáveis, sob a forma de estatísticas, indicadores e índices compostos internacionalmente comparáveis” (UNESCO, 2016, p.72).

Ball (2012) defende que existe uma nova forma de governação em rede “que oferece oportunidades de participar no trabalho governativo a uma maior variedade de atores do que antigamente” (p. 22) e afirma que o estado está a adquirir “novos poderes e novas formas de poder” (idem, p. 22). No campo da educação, afirma que os resultados de alguns estudos no âmbito da política global apontam para o facto de cada vez mais estados estarem a perder a capacidade de controlar os seus sistemas educativos, a chamada *desnacionalização* dos sistemas educativos. Verifica-se uma tendência para a educação se transformar num setor de serviços mais amplo, integrado numa estrutura global de uma economia para o conhecimento, onde o *mercado educativo* se encontra em rápida expansão, com o surgimento de novos modos de filantropia e de novas oportunidades de negócio para empresas educativas (Stoer, 2002; Robertson & Dale, 2008; Ball, 2012).

Um dos exemplos da influência dos organismos internacionais nas agendas políticas nacionais é visível nos impactos que os relatórios PISA, da responsabilidade da OCDE, que desde 2000, ano do primeiro ciclo de avaliações, têm moldado o funcionamento dos sistemas educativos e alimentado o debate público acerca da qualidade do ensino: “O estudo internacional PISA representa uma fonte de informação sobre sistemas educativos de inegável qualidade, quer ao nível da construção dos itens de avaliação, quer ao nível do desenho do plano de amostragem, possibilitando a avaliação das políticas educativas dos vários países participantes “ (Ferreira, 2015, p.22)

As comparações internacionais podem ser um instrumento poderoso para reformas políticas e mudanças transformacionais e, segundo Andreas Scheleicher e Pablo Zoido (2016) “o exemplo do PISA mostra que os dados podem ser mais influentes do que o controlo administrativo ou o investimento

financeiro, através dos quais tradicionalmente são moldadas as políticas e as práticas educativas” (p.383). As reformas educacionais passaram a assentar na premissa de que os países podem aprender uns com os outros (Martinez et al, 2016). Vejamos o caso da Alemanha, onde o baixo desempenho dos alunos em matemática e ciências revelados pelo relatório PISA de 2000, foi motivo de grande preocupação por parte dos pais e “contribuiu para a noção de que qualquer instituição privada seria melhor do que as escolas públicas” (Resnik, 2012a, p.297). Também na Noruega, onde o sistema educativo é essencialmente público e gratuito em todos os níveis de ensino, com uma forte regulação no que diz respeito à autorização de abertura de escolas privadas e com uma longa tradição de igualdade e justiça social, o baixo desempenho no PISA 2000 trouxe para o centro do debate a prestação de contas (*accountability*) e a gestão escolar; apesar de não ter tido efeitos diretos na tradição educacional norueguesa, alterou as orientações da Nova Gestão Pública no país (Møller & Skedsmo, 2015).

A União Europeia, constituindo-se como uma união económica e política entre os estados membros, promove, também no campo da educação, uma política europeia comum ajudando “os países da UE a desenvolver as suas políticas aprendendo uns com os outros e identificando boas práticas em matéria de educação e formação”². No mesmo sentido, Susana Martins (2014) refere que: “Na sua história contemporânea, nomeadamente a que marcou a segunda metade do século XX e o início do século XXI, os atores políticos internacionais, e de forma central a União Europeia, têm definido objetivos, valores/orientações, metodologias com impacto na educação e formação nos países europeus.” (p.686) José Augusto Pereira e Nancy Pereira (2006) defendem que na União Europeia se verifica um processo de “globalização regional” na educação com a criação de um “currículo europeu” mais na forma para o ensino superior e mais no conteúdo para o ensino básico e secundário” (pp. 22-23).

Apesar das diferentes visões acerca dos efeitos da globalização na educação, umas mais críticas, outras mais a favor da influência das lógicas neoliberais nesta área, o que é facto é que a educação é um fenómeno cada vez mais globalizado e nenhum país está imune a esta realidade, independentemente das diferentes orientações políticas das suas governações. Parece haver igualmente uma tendência global para a descredibilização dos sistemas nacionais públicos de educação, promovida, em parte, pela divulgação de estudos internacionais como é o caso dos relatórios PISA, mas também pelo crescente desfasamento entre a escola (currículos, modos de organização escolar, métodos de ensino) e as necessidades de um público cada vez mais afastado dos “saberes escolares”, tal como refere Charlot (2007): “Há cada vez mais alunos que vão para a escola só para “*passar o ano*”, sem dela obterem nenhum gosto nem sentido” (p.133).

A nível global, parece assistir-se a uma redução da capacidade dos governos nacionais, especialmente os de estados pequenos e frágeis, de orientarem os seus sistemas educativos. Verifica-se o surgimento de uma pluralidade de atores e de locais onde é feita política, mas, de acordo com Antoni Verger (2019, p.17), num campo político cada vez mais globalizado, “não é fácil distinguir se as

² https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups_pt

reformas educacionais são originadas de forma exógena ou endógena ou se as reformas são resultado da dinâmica da “transferência” da política internacional ou do resultado de pressões e de inovações internas”.

O fenómeno da globalização foi tão marcante na História recente que Daniel Tröhler (2009), o compara ao Cristianismo, dada a sua abrangência e os seus efeitos radicais na forma como hoje conhecemos o mundo.

1.3. Globalização e Educação Internacional

1.3.1. Contexto histórico da educação internacional

Historicamente, o tratado de Vestefália, assinado em 1648, após a “Guerra dos Trinta Anos” que devastou a Europa, marca o início formal de um sistema político de dimensões internacionais e pode considerar-se o marco histórico da educação internacional. A primeira declaração de educação internacional atribui-se a Jan Amos Comenius, na sua obra *Pampaedia* (Educação Universal). É também interessante referir que a criação do *International Bureau of Education* (em 1925) e da UNESCO, instituições originariamente comprometidas com a paz e a tolerância universal, está também associada a uma obra de Comenius: “Anjos da Paz” (*Angelus Passis*), que foi enviada aos representantes políticos da conferência de Breda, em 1667, apelando à paz e à tolerância (Salomon, 1981; Gonçalves, 1998; Auras, 2009). O primeiro fenómeno global de educação deveu-se ao movimento da contrarreforma jesuíta, com a criação de instituições de educação superior, primeiro na Europa e depois noutros países do mundo (Solomon, 1981; Tröhler, 2009).

Como foi anteriormente discutido, verifica-se um alargamento a uma pluralidade de locais onde são executadas as políticas educativas e à intervenção de novos atores. Apesar do ritmo e da intensidade das mudanças no campo da educação se ter acentuado no século XXI, já desde o final dos anos 70 do século XX que os sistemas educativos nacionais se debatem com o desafio das mudanças profundas impostas pela era global. O discurso da globalização defende que as instituições devem preparar os indivíduos para esta nova realidade, que não conhece fronteiras, e que implica compromissos globais de respeito pelo planeta, pelos direitos humanos e pela diferença (UNESCO, 2008; Popkewitz & Rizvi, 2009). A ideia de que a primeira função da educação é criar uma lealdade nacional está ultrapassada: é certo que os alunos devem aprender a ser bons cidadãos, mas um bom cidadão de um país, é agora visto como um bom cidadão do mundo (Ramirez et al, 2016).

É impossível olharmos para a rede de escolas internacionais existente atualmente por todo o mundo sem a relacionarmos com as forças e os efeitos da globalização, no entanto, o início deste fenómeno é anterior: foi a partir do final da Segunda Guerra Mundial que a educação internacional começou a ganhar expressão. Analisemos o artigo 26.º, ponto 2, da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948): “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade

humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.”

Segundo Manjula Solomon (1981), o enunciado acima referido define os princípios da educação internacional, inicialmente dirigida aos filhos de diplomatas e de elites sociais, para dar resposta às necessidades de um número crescente de pessoas em mobilidade (como consequência da multiplicação de empresas multinacionais e de organismos internacionais) que se começou a verificar a partir do final da Segunda Guerra Mundial. Em 1947 as Nações Unidas, sob a direção de Trygve Lie, reconheceram aquilo a que se pode chamar um “sistema escolar internacional”, ao apoiarem formalmente as três escolas internacionais piloto: *International School of Geneva*, Suíça, *Atlantic College*, Reino Unido e *United Nations International School*, Nova Iorque, tendo esta última sido identificada como Escola das Nações Unidas (Solomon, 1981, p.3). Foram estas escolas que permitiram que o projeto do *International Baccalaureate* avançasse, ao participarem na implementação do currículo e na realização dos primeiros exames, em 1968 (Peterson, 1972).

1.3.2. Educação internacional: conceito e dilemas

O conceito de educação internacional é ambíguo; apesar de tradicionalmente estar associado à educação comparada, no sentido da comparação entre sistemas educativos, atualmente adquiriu outro sentido, “(...) no contexto da teoria e da prática da educação internacional em escolas internacionais e noutras instituições” (Cambridge & Thompson, 2004, p.161). Mas esta nova forma de educação internacional carrega um dilema entre a abordagem ideológica de educação (associada à corrente “internacionalista” que vê a educação internacional como uma forma de promover a paz e o entendimento no mundo) e a abordagem pragmática da corrente “globalista” (que se identifica com os processos de globalização económica e cultural). O currículo IBDP, que será abordado no capítulo seguinte, lida com este dilema entre o pragmatismo, expresso em termos das qualificações académicas aceites por muitas universidades em todo o mundo (que reflete o crescimento exponencial da sua procura), e os seus princípios ideológicos da paz e do entendimento internacional (*international mindedness*); foi este o princípio que esteve na base da criação do movimento UWC (*United World Colleges*), fundado em 1962 por Kurth Kan e que está intimamente ligado à criação do IBO (*International Baccalaureate Office*), organização que teve um papel fundamental no desenvolvimento da educação internacional.

Segundo James Cambridge e Jeff Thompson (2004), o fenómeno da educação internacional, tal como o conhecemos hoje, concilia estas duas correntes:

“O internacionalismo na educação internacional parece emergir das relações internacionais e da necessidade explícita de fomentar uma aspiração pela paz e compreensão mundial entre as nações.

No entanto, pode-se argumentar que, além de abrigar tais aspirações internacionalistas, a educação internacional também faz parte do processo de globalização económica” (p.168).

1.3.3. A indústria internacional da educação

A globalização da economia criou uma nova “categoria” de jovens, que habitualmente estudam em escolas internacionais, os chamados TCK (*Third Culture Kids*), ou nómadas globais: crianças e jovens em mobilidade social, que seguem a carreira profissional dos seus pais. Mais recentemente, foi proposto o conceito de *Cross Cultural Kids* (CCKs), que inclui os tradicionais TCK e outras categorias de crianças e jovens que, por definição, vivem ou interagem com duas ou mais culturas durante um período significativo de tempo (Van Reken e Bethe, 2005). Atualmente é muito comum as empresas, e outras organizações que deslocam os seus funcionários, oferecerem um suplemento financeiro para custear as propinas dos seus filhos numa escola internacional e, na maioria dos casos, estas escolas oferecem o ensino em inglês. À medida que a globalização ganha terreno, o setor da educação internacional ganha importância, já que os fluxos migratórios aumentaram a procura por parte destas famílias. Paralelamente, a perceção do potencial em termos de oportunidades, fez também com que as escolas internacionais, tradicionalmente procuradas por famílias de classe alta e de diplomatas, passassem a ser cada vez mais procuradas por elites locais e por famílias de classe média. Estes pais veem a experiência da escola internacional como uma vantagem competitiva que diferencia os seus filhos e os beneficia relativamente aos seus pares que frequentam o sistema nacional de educação. Por exemplo, na Tailândia, um grande número de estudantes que atualmente frequentam as escolas internacionais são cidadãos tailandeses que aspiram a frequentar a universidade nos EUA ou no Reino Unido (UNESCO, 2008).

Mas a questão da *desnacionalização* da educação imposta pela educação internacional “na medida em que apaga o que foi historicamente construído como educação nacional” (Resnik, 2012b, p.251), faz com que alguns países imponham fortes limitações à sua expansão nos seus territórios. Por exemplo, a China continental proíbe os seus alunos nacionais de frequentar escolas internacionais, com o receio de que essa participação tenha um efeito negativo sobre a sua cultura. Curiosamente, o número de estudantes internacionais chineses tem vindo a aumentar muito nos últimos anos, representando a maioria dos estudantes nas escolas internacionais australianas (Matthews & Sidhu, 2005; Resnik, 2012a). Estas políticas restritivas podem vir a gerar tensões sociais na medida em que, ao limitar a livre escolha dos pais, impedem que os filhos de uma classe média cada vez mais consciente do potencial desta modalidade de educação lhe tenha acesso (UNESCO, 2008). De referir também que nos últimos tempos surgiram nos EUA movimentos de contestação por parte de grupos nacionalistas relativamente à oferta do currículo internacional IB num grande número de escolas públicas, por entenderem que este currículo está a fazer com que os jovens percam a sua identidade nacional (Brunnell, 2008; UNESCO, 2008; Resnik, 2012a).

Entre os principais provedores de educação internacional encontram-se países de língua oficial inglesa: EUA, Reino Unido, e Austrália, seguidos do Canadá e da Nova Zelândia. A expansão e diversificação da oferta de educação internacional nestes países teve grande impulso devido a um fenómeno que tem vindo a ocorrer principalmente na Austrália, nos EUA, no Reino Unido e mais recentemente no Canadá, onde um número significativo de estudantes estrangeiros, com capacidade financeira para pagar propinas, opta por terminar os seus estudos secundários, o que, no caso de algumas regiões do Canadá, é visto como uma oportunidade para compensar o declínio da natalidade e aumentar as receitas do Estado (Resnik, 2012a).

A educação internacional está hoje amplamente difundida devido à rápida expansão da rede de escolas internacionais, que se deveu não só à abertura de escolas internacionais privadas, mais ou menos regulada, consoante as opções políticas dos países, mas também à oferta de currículos internacionais em muitos sistemas públicos de educação. Por exemplo, França optou por oferecer o currículo IB em escolas públicas, para dar resposta às necessidades dos estudantes imigrantes (Resnik, 2012b). Curiosamente, analisando os dados da IBO³ apresentados no quadro 2.2 (página 21), atualmente, o número de escolas públicas que oferece o currículo IBDP é superior ao número de escolas privadas, o que parece refletir não só a necessidade que os sistemas de ensino têm de dar resposta a um número crescente de jovens em mobilidade, como também a de oferecer outras opções curriculares aos alunos nacionais. A crescente procura de currículos internacionais por alunos que nasceram e cresceram no mesmo país (*host country nationals*), parece refletir não só o desejo das famílias promoverem nos seus filhos uma perspetiva global (independente de culturas ou sistemas educacionais específicos) e a necessidade expressa de os preparar para os desafios de viver e trabalhar num mundo global, mas também uma certa insatisfação com a qualidade da educação nacional (UNESCO, 2008; Resnik, 2012b). A educação internacional globalizada atende a um mercado que requer a certificação global de qualificações internacionais: facilita a continuidade educacional dos alunos em mobilidade e responde às necessidades dos alunos nacionais “com aspirações à mobilidade social e à mobilidade global” (Cambridge & Thompson, 2004, p.173).

Relativamente ao impacto da educação internacional na estratificação social, apesar da maioria dos estudiosos a verem como uma nova estratégia para garantir a reprodução social das elites locais e globais, muitos consideram que esta representa um meio de mobilidade social para aspirantes à classe média (Resnik, 2012a), podendo ser “uma resposta às demandas económicas e do mercado de trabalho ou refletir uma estratégia de reprodução ou de mobilidade social.”(Resnik, 2012b, p.249).

A educação internacional, apesar de, como já vimos, não ser exclusiva de escolas internacionais, é maioritariamente oferecida nestas escolas; embora a sua diversidade dificulte a generalização das suas características, há várias áreas nas quais as escolas internacionais são claramente distintas quando comparadas com as escolas nacionais: o currículo, os professores e a liderança. Em muitos países, as

³ Disponível em <https://www.ibo.org>

escolas internacionais são “uma espécie de segredo bem guardado: são em número reduzido, muitas pessoas não sabem da sua existência e há pouca pesquisa acerca delas” (UNESCO, 2008, p.9). Para além disso, é muito difícil definir o que é realmente uma escola internacional e não se sabe ao certo quantas existem, uma vez que nem todas têm “internacional” no nome, o que dificulta a sua contagem. Em 2007, estimava-se que existissem entre 2000 a 4000 (UNESCO, 2008). Portugal não foge à regra e as pesquisas efetuadas no âmbito deste trabalho, realizadas em sites e notícias de jornal, evidenciam esta dificuldade.

O domínio do inglês como língua internacional, o *globish* (Charlot, 2007), tem também atraído a atenção de um público crescente; apesar de haver currículos internacionais oferecidos noutras línguas, como francês e espanhol, são os currículos em inglês que têm maior procura, uma vez que “do ponto de vista individual, a aprendizagem na língua inglesa oferece a oportunidade de uma vantagem económica, profissional e social” (Matthews & Sidhu, 2005, p.56).

1.3.4. O presente e o futuro da educação internacional

Tendo em conta as limitações relativas aos dados existentes acerca das escolas internacionais e à pouca pesquisa nesta área, os dados que de seguida se apresentam foram todos retirados do relatório “*International schools: growth and influence*” elaborado em 2008 pelo *International Institute of Educational Planning* – UNESCO⁴, da autoria de Mary Hayden e Jeff Thompson.

A crescente procura pela educação internacional provocou uma rápida expansão da rede de escolas que é difícil de identificar, uma vez que muitas vezes estas existem como escolas particulares, fora dos sistemas nacionais de educação, e “não existe nenhum organismo internacional abrangente que possa conceder ou negar a aprovação de uma escola que se descreve como escola internacional”(UNESCO, 2008, p.16). Como já anteriormente referido, existe uma dicotomia ideológica por detrás das escolas internacionais: umas caem numa ou na outra extremidade deste espectro pragmático/ideológico, mas muitas encontram-se no meio, conjugando estas duas abordagens. Apesar de a maioria das escolas internacionais serem instituições individuais, há alguns agrupamentos de escolas que partilham uma filosofia e um currículo comuns, de que são exemplo os *United World Colleges* (de que se falará no capítulo seguinte), as Escolas Europeias, os Grupos Nacionais de Escolas (fundadas nos diferentes países para atender aos seus cidadãos no exterior e que oferecem o currículo do país de origem), os Grupos Comerciais de Escolas e os *Franchises*.

A rápida expansão das escolas internacionais coloca vários desafios aos governantes que passam, por exemplo, pelo controlo da qualidade do ensino que estas oferecem e pela saída de professores (formados pelas universidades nacionais) dos sistemas nacionais de educação para estas escolas, o que pode originar a falta de professores na escola pública. Sendo também significativa a saída de alunos dos

⁴ Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180396>

sistemas públicos de educação, é igualmente importante que os governos investiguem as razões pelas quais as famílias locais optam por matricular os seus filhos em escolas internacionais.

Podemos então perceber que os alunos que frequentam as escolas internacionais podem pertencer a uma de três categorias específicas: TCK e *host country nationals* (já anteriormente referidos) e *repatriados*, que são aqueles alunos que voltaram ao seu país de origem, após uma experiência de educação internacional no exterior. Como seria de esperar, a proporção de estudantes com aspirações a frequentar o ensino superior é muito maior nestas escolas do que nos sistemas escolares nacionais, até porque, para além das características socioeconómicas das famílias destes estudantes, em grande medida a procura de escolas internacionais prende-se com a vantagem no acesso a universidades ocidentais conceituadas.

À semelhança do que acontece com a dificuldade em saber quantas escolas internacionais existem, também é difícil obter dados concretos acerca do corpo docente, diretivo e administrativo destas instituições. Sabe-se, no entanto, que as escolas internacionais não formam os seus professores, recrutam-nos dos sistemas nacionais de educação e que é esperado que o seu corpo docente tenha origens nacionais diversas. Por outro lado, estas escolas investem fortemente na indução dos professores e no seu desenvolvimento profissional contínuo, com uma grande preocupação em fornecer formação específica para lidar com as crianças em mobilidade; muitas vezes, esta formação inclui a obtenção de qualificações como mestrado ou doutoramento, que nas escolas internacionais tendem a ser mais valorizadas do que em muitos sistemas nacionais. Apesar de haver países que impõem regras relativamente à contratação de professores estrangeiros, por exemplo, restringindo as autorizações de residência, é possível perceber-se que muitos dos professores destas escolas são nativos falantes de inglês (ingleses, americanos, canadianos, australianos e neozelandeses), geralmente jovens que, como anteriormente referido, já tiverem experiência prévia de ensino nos sistemas nacionais dos seus países de origem; é também relevante assinalar que um número crescente destes professores são ex-alunos de escolas internacionais. Para recrutar os seus professores, muitas destas escolas, além da publicitação em jornais e nos seus próprios sites, recorrem a agências internacionais, como é o caso da *Council of International Schools* (CIS), que, entre outros, presta serviços de recrutamento, organizando inclusivamente feiras de recrutamento em todo o mundo. No que diz respeito aos candidatos a cargos de liderança, é muito comum que aqueles que os ocupam tenham doutoramento, mas não há uma regra relativamente à nacionalidade e experiência anterior dos líderes destas instituições, que embora precisem de se adequar às leis do país anfitrião, são administradas de maneira particular; em alguns países, é um requisito legal que as escolas internacionais tenham um nacional do país anfitrião num cargo de administração. O papel do diretor vai para além de líder e executante das políticas formuladas pelo conselho de administração, assumindo este muitas vezes um papel de “gerência intermediária”, na medida em que não há uma linha que divida as competências do órgão de administração e do diretor, sendo até conveniente que ambos se interessem por ambas as áreas, revelando-se essencial um bom relacionamento entre o diretor e o conselho de administração. Uma característica notória dos

administradores e em particular dos diretores destas escolas é a curta duração do mandato e consequente grande rotatividade.

Também particularmente importante é o apoio dado às famílias dos estudantes, que em muitas escolas, em particular nas que não têm afiliação nacional, normalmente pertencem a mais de 40 nacionalidades. É comum estas escolas terem um espaço destinado aos pais, onde estes se podem encontrar informalmente, e que muitas vezes serve como um forte apoio à integração das famílias e dos alunos recém-chegados.

A garantia de qualidade dos sistemas de ensino é atualmente uma prioridade dos decisores políticos. Apesar dos sistemas públicos de educação estarem sujeitos a processos de garantia da qualidade do ensino, a cargo de serviços inspetivos, as escolas internacionais de capital privado não estão sujeitas a qualquer sistema internacional de monitorização de qualidade. Isto constitui uma preocupação por parte destas escolas, que se esforçam por garantir e demonstrar a qualidade da experiência educativa que oferecem. Para isso, há escolas que recorrem aos serviços de agências internacionais, como a acima referida CIS, que fornece serviços de acreditação; outras há que optam por oferecer currículos já acreditados, passando por um processo de autorização para a sua lecionação (como é o caso do IB) e outras ainda que solicitam auditorias a entidades externas. Estes processos (acreditação, autorização e auditoria) podem ser considerados indicadores de garantia da qualidade, no contexto escolar internacional.

O relatório acima referido termina com uma reflexão acerca do futuro das escolas internacionais, apontando para uma demanda crescente por educação internacional. Perspetiva-se, assim, que o crescimento da oferta, em particular em ambientes urbanos populosos, tenha como consequência a competição entre escolas, levando à necessidade de estas estabelecerem e divulgarem as suas “credenciais”; isto pode implicar uma reformulação da categorização das escolas internacionais acima referida, tendo por base indicadores de resultado tais como: desempenho dos alunos em exames reconhecidos, taxas de aceitação dos estudantes por instituições de ensino superior de prestígio, reconhecimento explícito por um grupo de organismos de acreditação e de autorização de elite, perfis de emprego de ex-alunos, qualificação e experiência dos colaboradores, entre outros (UNESCO; 2008, p. 80).

CAPÍTULO 2

2. O(s) currículo(s) e a educação internacional

2.1. Algumas teorias curriculares

Historicamente, a primeira referência a um currículo remonta a 1633 e consta dos registos da Universidade de Glasgow. A palavra currículo vem do latim *curriculum* e significa «pista de corrida». Maria do Céu Roldão (2017, p.16) define o currículo como “o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos”.

As primeiras definições de currículo apontam para um conceito que corresponde “a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades e de acordo com a natureza das disciplinas” (Pacheco, 2001, p.16). Herança do modelo de ensino jesuíta, na segunda metade do século XIX, acreditava-se que havia disciplinas que aumentavam a memória e que facilitavam o raciocínio lógico. O currículo ensinado nos finais do século XIX, inícios do século XX “era, ao mesmo tempo, uma lista de disciplinas e um conjunto de códigos, regras, práticas e formas de associação (...)” (Young, 2010, p. 187) e servia as elites a quem se destinava, num tempo em que “o propósito das escolas era quase exclusivamente preparar os jovens para entrarem no mundo erudito das universidades” (Beane, 2006, p.266).

Os primeiros estudos curriculares surgiram no início do século XX, destacando-se o pensamento progressista de Jonh Dewey, que defendia que o currículo surge de necessidades práticas. Um nome marcante no campo do currículo foi Ralph Tyler, responsável pelo modelo curricular mais utilizado (ainda hoje) no mundo ocidental, assente na racionalidade e preocupado com a eficiência, muito em voga nos anos 50. O modelo proposto por Tyler em 1949 pretendia articular a abordagem “eficientista” com o pensamento progressista de Dewey, e estabelecia uma relação entre currículo e avaliação. A eficiência da implementação de um dado currículo media-se pelos resultados da avaliação dos alunos. Este modelo curricular é composto por quatro etapas: definição de objetivos, recorrendo a estudos sobre a natureza dos alunos, das suas vidas e à opinião de especialistas; seleção e criação de experiências de aprendizagem, que deviam articular-se horizontalmente, entre áreas do saber e verticalmente, no tempo; organização das experiências de aprendizagem, que seria da responsabilidade dos professores; avaliação dos objetivos, utilizando instrumentos para que verificar em que medida os objetivos foram atingidos (Lopes & Macedo, 2011).

Mas com a constatação de que a escola era também um veículo de reprodução das desigualdades sociais, o paradigma funcionalista vigente foi fortemente posto em causa na segunda metade da década de 60, época marcada pelos movimentos de contestação estudantil de 1965 nos EUA e pelo maio de 1968 em França, que traduziam também a insatisfação com a escola. Nessa época de grande ebulição social e de uma crise económica profunda, destacaram-se, no campo da sociologia, os contributos de

Pierre Bourdieu e de Jean-Claude Passeron, que deram origem, em França, a uma nova abordagem à educação, com enfoque no peso social sobre os destinos escolares dos alunos: as conhecidas teorias da reprodução. Paralelamente, também assente na perspetiva construtivista e na crítica do papel reprodutivo da escola, surgiu, no Reino Unido, um movimento teórico designado “Nova Sociologia da Educação”, centrado nas desigualdades educacionais, que colocava o currículo no centro das suas prioridades, destacando-se os nomes de Basil Bernstein e de Michael Young. O livro *“Knowledge and control: new directions in the Sociology of Education”*, da autoria de Michael Young, publicado em 1971, foi o marco mais importante desta abordagem (Nogueira & Nogueira, 2002; Ferreira, 2006, Lopes & Macedo, 2011). Contudo, passados alguns anos, Michael Young assumiu que, apesar de ter começado por ser entusiasta do construtivismo e de ter apoiado, na obra acima citada, “a visão do sociólogo francês Pierre Bourdieu de que o currículo é um “arbitrário cultural”, as disciplinas uma forma de tirania e a pedagogia uma espécie de violência simbólica”(Young, 2016, p.32) e onde defendia que o currículo era o “conhecimento dos poderosos”, acabou por mudar de ideias; após a sua experiência na África do Sul, no início dos anos noventa, releu Durkheim, Bernstein e Vygotsky e inverteu os termos “poder” e “conhecimento”, criando o conceito de “conhecimento poderoso”, de que se falará mais à frente.

Apesar de traduzirem um conjunto de valores de uma sociedade específica, as reformas curriculares têm sempre subjacente uma necessidade pragmática, são uma prática de poder e baseiam-se nas correntes teóricas dominantes no campo do ensino-aprendizagem. Em suma, as políticas curriculares desenvolvem-se enquadradas em contextos sociais, políticos e económicos, e os currículos têm vindo a adaptar-se às necessidades do mercado de trabalho.

De seguida analisam-se sucintamente a abordagem construtivista do currículo, que tem as suas raízes nas teorias de Lev Vygotsky, de Jean Piaget e de John Dewey (aqui ilustrada pelas teorias de Philippe Perrenoud e de James Beane) e a teoria de Michael Young, um “dissidente” do construtivismo, que defende que o currículo é independente do conhecimento do dia-a-dia e que existe um “conhecimento poderoso”, definido por especialistas nas diferentes áreas disciplinares.

O construtivismo, herdeiro do iluminismo, assenta numa conceção filosófico-psicológica sobre o desenvolvimento da criança e defende uma educação centrada na criança, nas suas interações e experiências, opondo-se assim ao behaviorismo (Arias & Yera, 1996). Muitos autores consideram que Dewey estabeleceu as bases para o construtivismo ao centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno (Lopes & Macedo, 2011). Como veremos mais à frente neste capítulo, o currículo IBDP foi construído com base na conceção construtivista do conhecimento.

O conceito de competência, baseado nas conceções estruturalistas de Piaget, foi desenvolvido em França nos anos 70. Philippe Perrenoud é um dos autores que utiliza o conceito de competência no planeamento curricular; defende um currículo por competências transversais, definidas a partir da análise das diferentes práticas sociais, colocando a centralidade no aluno. Mas afinal o que é uma competência? As competências podem assumir várias naturezas, desde as mais simples às mais complexas, de concretas a abstratas, certo é que “(...) uma competência permite enfrentar e regular

adequadamente um grupo de tarefas e situações (...)” (Perrenoud, 2003, p. 31). Nos anos noventa, países como França e Bélgica organizavam os currículos por competências, no entanto, enquanto uns defendiam que a escola devia desenvolver competências, os mais conservadores defendiam que o desenvolvimento de competências era feito em detrimento dos saberes e que as competências eram vulgares “saber-fazer”. De acordo com Perrenoud (2003, p.35) “toda a escolha coerente tem o seu reverso: o desenvolvimento de competências na escola implicará um aligeiramento dos programas nacionais, com o fim de libertar o tempo necessário para exercer a transferência e exercitar a mobilização dos saberes”. Este defende ainda que as críticas à abordagem por competências, apesar de merecerem debate, “escondem resistências menos confessáveis que também é preciso analisar: defesa incondicional dos territórios disciplinares, concepção elitista de escola, visão conservadora da cultura, medo de mudança, falta de competências pedagógicas e didáticas” (*idem*, p.19).

Também numa perspetiva construtivista, James Beane (2006, p.271) propõe uma abordagem integradora do currículo, que tem dois princípios subjacentes: a integração social democrática dos jovens, na medida em que a escola deve “providenciar experiências educacionais comuns ou partilhadas por jovens com características e *backgrounds* diversos” e a integração das suas experiências, que ao serem construtivas e reflexivas, aumentam o conhecimento e podem ser mobilizadas noutras situações. Segundo este, a abordagem por disciplinas diminui o conhecimento ao confinar a sua utilização e o seu poder às fronteiras das disciplinas e “inclui quase sempre o conhecimento que reflete os interesses das elites sociais e académicas da alta cultura” (*idem*, p.273). Assim, Beane defende um “currículo organizado em torno de questões pessoais e sociais, planificado de modo colaborativo e posto em ação por professores e alunos conjuntamente” (*ibidem*, p.271).

Michael Young (2011, p.61) contesta as visões instrumentalistas do currículo; defende que estas confundem o conceito de currículo (“que se refere ao conhecimento que um país considera importante que esteja ao alcance de todos os seus estudantes”), com o conceito de pedagogia (que diz respeito às atividades que os professores promovem para envolver os alunos com o currículo, de forma a que este se torne significativo). Segundo o autor, o currículo deve ter como finalidade própria o desenvolvimento intelectual dos estudantes e “não um meio para motivar estudantes ou para solucionar problemas sociais” (*idem*, p.614); cabe aos professores mobilizar as experiências do dia a dia dos alunos, assim como os seus conhecimentos anteriores para os motivar, o que não significa incluir essas experiências no currículo. O currículo é da responsabilidade de especialistas em cada uma das disciplinas e a pedagogia é da responsabilidade dos professores (Young 2011, 2016). Segundo o autor, as reformas curriculares tiram peso aos conteúdos e usam o currículo para solucionar problemas económicos e sociais, correndo o risco de não promover o desenvolvimento intelectual dos jovens. Em defesa do currículo por disciplinas, argumenta que: “As disciplinas são entidades históricas dinâmicas que mudam com o tempo, em parte pelo seu desenvolvimento interno graças aos especialistas, em parte por pressões políticas externas.” (Young, 2011, p. 616)

De seguida são aqui apresentadas as conclusões de uma investigação acerca das categorias curriculares do ensino secundário (3 anos antes da universidade), desde 1920 a 1990, realizada por David Kamens, Jonh Meyer e Aaron Benavot, num número significativo de países, cujos resultados foram publicados em 1996. Os investigadores identificaram quatro currículos dominantes no ensino secundário: 1. Currículo clássico, desenvolvido no século XIX na Europa, destinado a elites, com algumas adaptações introduzidas pela expansão da educação, que não foi ainda abandonado na Europa e nas ex-colónias; 2. Currículo compreensivo, assente no princípio da igualdade entre indivíduos, serve alunos com várias origens sociais e é uma opção mais comum em países com uma forte tradição democrática e em países mais pobres, por ser mais barato do que os currículos especializados; 3. Currículo de matemática e ciências, que consiste numa adaptação do currículo clássico europeu, de forma a dar resposta às necessidades da industrialização e da modernidade; como o conhecimento tecnológico passou a ser uma ferramenta militar e industrial das nações, as autoridades políticas sentiram a necessidade de incorporar o ensino das ciências na escola de massas; 4 - Currículo de artes, humanidades e línguas modernas, que consiste num programa especializado na área das humanidades e surge como uma modernização do currículo clássico, mais comum em sociedades tradicionais elitistas.

Em conclusão, apesar do currículo organizado por disciplinas se manter como a forma mais corrente, este modelo opõe-se às novas teorias curriculares, que defendem que ao invés de serem os alunos a adaptar-se ao currículo, deve ser o currículo a adaptar-se às necessidades dos alunos, sendo para isso “necessário compreender o capital cultural dos alunos, a sua relação com o mundo, os outros, os saberes, etc” (Almeida, 2018, p. 304).

2.2. Currículos internacionais: a centralidade do Currículo *International Baccalaureate Diploma Programme (IBDP)*

2.2.1. Os currículos mais oferecidos em escolas internacionais

Como já foi referido no capítulo anterior, um dos aspetos que define uma escola internacional é o currículo que oferece, que é distinto do currículo nacional do país anfitrião. De acordo com UNESCO (2008) e Hayden (2013), Jeff Thompson, em 2008, propôs a seguinte categorização dos currículos oferecidos em escolas internacionais: currículo de exportação (o currículo nacional de um país é oferecido numa escola internacional com afiliação nacional), currículo de adaptação (o currículo de um país é adaptado ao contexto internacional), currículo de integração (as melhores práticas de uma variedade de currículos bem sucedidos são reunidas num novo currículo) e currículo de criação (quando é desenvolvido um novo currículo).

De seguida referem-se sucintamente alguns dos currículos internacionais mais adotados em escolas internacionais, enquadrados na categorização de Thompson.

O *International Baccalaureate*⁵ oferece quatro currículos: *Primary Years Programme* (PYP), criado em 1997 e que se destina a crianças dos 3 aos 12 anos de idade, *Middle Years Programme* (MYP), criado em 1994 para crianças e jovens dos 11 aos 16 anos e o *Diploma Programme* (DP), criado em 1968, para jovens dos 16 aos 19 anos. O DP é o programa pré-universitário mais bem estabelecido internacionalmente, com um crescimento notável nos últimos anos e que goza de um estatuto de excelência. Este estatuto faz com que seja oferecido por escolas nacionais e internacionais e que seja reconhecido por muitas universidades de referência; integra-se na categoria de currículo criação de Thompson (Cambridge & Thompson, 2004; UNESCO, 2008; Brunnel, 2008; Hayden, 2013; Hill & Saxton, 2014). Resta ainda referir o currículo mais recente, *Career-related Programme* (CP), criado em 2012 para jovens dos 16 aos 19 anos.

A *Cambridge Assessment International Education*⁶ oferece quatro programas internacionais: o *Cambridge Primary*, dos 5 aos 11 anos, o *Cambridge Lower Secondary*, criado em 2013, para crianças dos 11 aos 14 anos, o *Cambridge Upper Secondary*, para jovens dos 14 aos 16 anos, que inclui a certificação *International General Certificate of Secondary Education* (IGCSE), criado em 1998; destina-se a jovens entre os 14 e 16 anos, é uma versão internacional do currículo inglês *General Certificate of Secondary Education* (GCSE), sendo o currículo mais utilizado internacionalmente na faixa etária a que se destina; enquadra-se na categoria de currículo de adaptação de Thompson (UNESCO, 2008; Hayden, 2013); oferece ainda o *Cambridge Advanced*, dos 16 aos 19 anos, que inclui a certificação *Cambridge Advanced International Certificate of Education* (AICE) e o *Cambridge Internacional As & A Level*.

A *Fieldwork Education*⁷ tem três programas internacionais: *International Early Years Curriculum* criado em 2016 para crianças dos 2 aos 5 anos, o *International Primary Curriculum*, criado em 2000 para crianças dos 5 aos 11 anos, oferecido em inglês e em holandês (nas escolas *Shell*), que se inclui na categoria de currículo de adaptação de Thompson (Brunnell, 2008) e o *International Middle Years Curriculum*, criado em 2012, para crianças dos 11 aos 14 anos.

De referir ainda os seguintes programas pré-universitários: *Advanced Placement* (AP), criado nos Estados Unidos em 1955 como um programa de preparação para a universidade, torna-se um programa internacional em 1995, com a criação do *Advanced Placemete International Diploma* (UNESCO 2008; Hayden, 2013) e *European Baccalaureate*, criado em 1959, atualmente oferecido nas 13 escolas europeias e em 18 escolas internacionais acreditadas, na categoria de currículo de integração (UNESCO, 2008; Hayden, 2013). De acordo com a informação disponível no site da União Europeia⁸, entre as 6 escolas internacionais candidatas a acreditação encontra-se uma portuguesa.

⁵ www.ibo.org, acessado a 11 de junho de 2020

⁶ www.cambridgeeducation.org, acessado a 11 de junho de 2020

⁷ www.fieldworkeducation.org, acessado a 11 de junho de 2020

⁸ www.eursec.eu/en, acessado a 8 de maio de 2020

É ainda importante referir que na categoria de currículo de exportação de Thompson se encontram os currículos nacionais dos vários países oferecidos em escolas internacionais com afiliação nacional.

Como se pode verificar, os programas internacionais acima referidos, à exceção do IBDP e do *European Baccalaureate*, desenvolveram-se nos últimos 30 anos, o que mostra a grande expansão do ensino internacional, em particular no novo milénio.

2.2.2. O Currículo *International Baccalaureate Diploma Programme* (IBDP)

Como já foi referido, o IBDP é o currículo internacional mais reconhecido e mais utilizado internacionalmente, tanto em escolas privadas como em escolas públicas de muitos países, pelo seu reconhecido rigor académico e visão internacional. Os estudos indicam que estes dois fatores, associados à insatisfação com os sistemas públicos de educação, levaram à sua enorme expansão a partir da década de 90. A mesma lógica se pode aplicar para entender o interesse que o IBDP suscitou nos decisores políticos ao adotá-lo nos sistemas públicos de educação e poderemos apontar que uma das razões pelas quais este currículo não é oferecido fora do setor privado em mais países, poderá ser o custo associado à sua implementação (UNESCO, 2008).

Quadro 2.1 - Número de escolas públicas e privadas que oferecem IBDP na União Europeia e no Reino Unido (2020)

PAÍS	N.º DE ESCOLAS PÚBLICAS	N.º DE ESCOLAS PRIVADAS
Alemanha	30	50
Áustria	7	9
Bélgica	0	10
Bulgária	1	7
Chéquia	0	14
Chipre	0	7
Croácia	2	1
Dinamarca	13	3
Eslováquia	1	3
Eslovénia	3	0
Espanha	41	93
Estónia	2	2
Finlândia	15	2
França	3	15
Grécia	1	14
Hungria	3	4
Irlanda	2	2
Itália	1	27
Letónia	2	2
Lituânia	4	4
Luxemburgo	2	2
Malta	0	2
Países Baixos	14	5
Polónia	28	19
Portugal	0	10
Roménia	0	5
Suécia	25	4
TOTAL UE	200	316
Reino Unido	24	71

Fonte: www.ibo.org consultado em 8 de junho de 2020

Pela análise do quadro 2.1, verificamos que na União Europeia, todos os países oferecem o currículo IBDP, muitos nos setores público e privado; é atualmente oferecido em 200 escolas públicas e em 316 escolas privadas e os únicos países que não oferecem este currículo em escolas públicas os seguintes: Bélgica, Chéquia, Chipre, Malta, Portugal e Roménia. Por outro lado, Dinamarca, Finlândia, Países Baixos, Suécia e Polónia oferecem este currículo num número de escolas públicas muito superior ao número de escolas privadas.

O IBO divide as escolas em três grandes regiões: África / Europa / Médio Oriente, Américas e Ásia Pacífico; das 288 escolas públicas que oferecem o IBDP na região África / Europa / Médio Oriente, 200 encontram-se em países da EU (Quadro 2.1) e das 1250 escolas públicas nas Américas, 833 são nos EUA e 152 no Canadá, países onde o número de escolas públicas a oferecer este currículo é muito superior ao número de escolas privadas. Na região das Américas, cerca de 70% das escolas que oferecem o IBDP são escolas públicas (Quadro 2.2).

Quadro 2.2 - Número de escolas públicas e privadas que oferecem o IBDP, por região (2020)

REGIÃO	N.º de escolas públicas	N.º de escolas privadas
África, Europa e Médio Oriente	288	758
Américas	1250 (833 nos Estados Unidos e 152 no Canadá)	591 (129 nos Estados Unidos e 38 no Canadá)
Ásia Pacífico	71	576
TOTAL	1609	1925

Fonte: www.ibo.org consultado em 8 de junho de 2020

A história do IBDP, internacionalmente reconhecido como um currículo desafiante, cruza-se com a da educação internacional, na medida em que a IBO teve um papel central no desenvolvimento da educação internacional (Solomon, 1981; Cambridge & Thompson, 2004; Brunnell, 2008; UNESCO, 2008). Em 1950, um grupo de professores da *International School of Geneva* (ISG), motivados pelos horrores da 2.ª Guerra Mundial e inspirados por pedagogos como John Dewey e Jean Piaget, defenderam uma educação internacional baseada no respeito mútuo, na capacidade de expressar opiniões abertamente e na promoção da compreensão intercultural para promover a paz entre as nações, recebendo o apoio formal das Nações Unidas (Solomon, 1981; Hill & Saxton, 2014). Kurth Kan foi uma das mais influentes figuras da área da educação internacional do século XX. Fundou o *Atlantic College* em 1962, no País de Gales, o primeiro colégio do movimento UWC (*United World Colleges*), que nasceu da sua convicção de que a educação tem o poder de mudar o mundo. O currículo oferecido aos primeiros alunos do *Atlantic College*, que incluía serviço comunitário obrigatório, teve o contributo de Alec Peterson⁹, que em 1964 se juntou ao movimento da ISG. O primeiro escritório do IB, localizado em

⁹ Nascido em Edimburgo em 1908, foi um dos pioneiros da educação internacional na Grã-Bretanha. Para além de ter sido diretor de várias escolas independentes e administradas pelo governo na Inglaterra, assumiu vários cargos nas forças armadas

Genebra, foi estabelecido inicialmente como o *International Schools Examination Syndicate* (ISES) em 1964, sendo oficialmente registado como *International Baccalaureate Office* (IBO) em 1968. Em 1966 foi lançado o programa piloto do IBDP, assente nos princípios filosóficos da paz e da compreensão global, com a preocupação de integrar uma pedagogia universal de aprendizagem e de conferir uma qualificação oficial reconhecida internacionalmente aos estudantes filhos de funcionários de instituições internacionais e de empresas internacionais, com grande mobilidade entre países (Peterson, 1972; Brunnell, 2008; Hill & Saxton, 2014).

Inicialmente planeado para facilitar o trabalho das escolas internacionais e a mobilidade de estudantes, estendeu-se rapidamente às escolas públicas; a partir dos anos 80, um número crescente de escolas públicas nos Estados Unidos, nos Países Baixos e nos países do norte da Europa adotou o IBDP (Cambridge & Thompson, 2004; Hill, 2007). Como todos os programas IB, o IBDP baseia-se na compreensão construtivista do conhecimento (Hill & Saxton, 2014), pretende fornecer aos alunos uma educação verdadeiramente internacional e caracteriza-se por três vetores distintos: pragmatismo, idealismo e pedagogia (Brunnel, 2008; IBO, 2009¹⁰; Hill & Saxton, 2014). Tal como foi referido no capítulo 1, o currículo IBDP lida com o dilema entre o pragmatismo, expresso em termos das qualificações académicas aceites por muitas universidades por todo o mundo, que reflete o crescimento exponencial da sua procura, e os seus princípios ideológicos da paz e do entendimento internacional, *international mindedness* (Cambridge & Thompson, 2004). Disponível em francês e inglês desde o início, passou a estar disponível em Espanhol a partir de 1983. Apesar das línguas oferecidas habitualmente serem estas três, sendo por isso acusado de eurocentrismo (UNESCO, 2008; Brunnell, 2008), o IB trabalha em estreita colaboração com os sistemas de educação de alguns países, podendo ensinar parte do currículo ou o currículo na sua totalidade na língua do país anfitrião; no Japão, o IBDP é ensinado em japonês e em 2016 foi feita a primeira avaliação externa em japonês¹¹. De acordo com Resnink (2012b), o IB adapta o seu currículo aos diferentes contextos nacionais, podendo então considerar-se que o IBDP pode igualmente ser integrado na categoria de currículo de integração de Thompson (Hayden, 2013), e também, segundo Brunnell (2008), tem potencial para ser “clonado” ou adaptado.

O IBDP tem a duração de dois anos letivos e destina-se à obtenção de um diploma do ensino secundário. É composto por seis áreas disciplinares e por um núcleo do DP, cuja filosofia, estrutura e visão pedagógica foi posta em prática em 1962, no primeiro colégio do movimento UWC e que compreende: *Theory of Knowledge* (TOK), introduzida em 1967, *Creativity, Activity and Service* (CAS), introduzida em 1968 e *Extended Essay*, introduzida em 1974.

britânicas e foi diretor geral do IB Office desde a sua fundação em 1968 até 1977. Em 1958 assumiu o cargo de diretor do Departamento de Estudos Educacionais na Universidade de Oxford, cargo que ocupou até 1973.

¹⁰ *A basis for Practice* [PDF] em http://www.ohioib.org/DP_basis_for_practice.pdf.

¹¹ www.ibo.org, acessado a 8 de junho

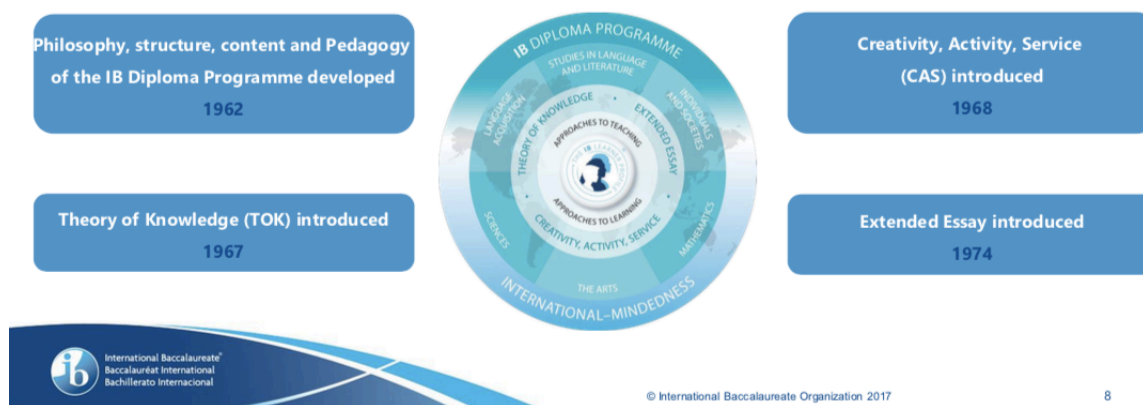


Figura 2.1 - Estrutura do currículo IBDP

Fonte: <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1711-presentation-history-of-the-ib-en.pdf>

As seis áreas disciplinares são:

- 1 - *Studies in Language and Literature*;
- 2 - *Language Acquisition*;
- 3 - *Individuals & Societies*;
- 4 – *Experimental Sciences*;
- 5 - *Mathematics*;
- 6 - *The Arts*.

O aluno constrói o seu próprio currículo, constituído por 6 disciplinas, escolhendo para isso uma disciplina de cada uma das áreas de 1 a 6 acima referidas (o aluno pode não optar por qualquer disciplina do grupo 6, podendo em alternativa optar por mais uma disciplina do grupo 4). Destas seis disciplinas, o aluno escolhe três para serem lecionadas num grau de aprofundamento maior (*Higher Level*), distribuídas pelos dois anos do curso. As outras três disciplinas são lecionadas num grau de aprofundamento menor (*Standard Level*) e podem ser lecionadas só durante um ano do curso, ou distribuídas pelos dois anos.

CAPÍTULO 3

3. A educação internacional no contexto português

Como foi referido no capítulo 1, em muitos países as escolas internacionais são uma espécie de “segredo bem guardado” e este é o caso de Portugal. Do que foi apurado neste trabalho, há pouca investigação acerca da educação internacional: não se sabe ao certo quantas escolas internacionais existem, que currículos oferecem e quem as frequenta; sabe-se apenas que existem como escolas particulares, fora do sistema nacional de educação. É também de prever que, com a vinda de muitos cidadãos estrangeiros nos últimos anos, Portugal se tenha tornado objeto de interesse para empresas particulares nas áreas do turismo, do ramo imobiliário e da educação. Assim, a pesquisa feita no âmbito deste trabalho traduz essencialmente dados recolhidos em jornais e na internet (em muitos sites turísticos, imobiliários e nos sites dos colégios).

No quadro 3.1 encontram-se os dados recolhidos em maio de 2020 no âmbito desta dissertação, relativamente às instituições de ensino internacional em funcionamento ou com abertura prevista em 2020: 6 na zona norte, 2 na zona centro, 30 na Grande Lisboa, 7 no Algarve e 3 na Madeira, num total de 48 instituições de ensino. Analisando este quadro (página 25), podemos verificar que há muitas escolas que oferecem, paralelamente ao currículo nacional português, outros currículos, alguns internacionais como o DP e os currículos oferecidos pela *Cambridge Assessment International Education*, assim como adaptações de currículos nacionais, em particular do currículo nacional inglês.

Uma notícia do jornal Expresso do dia 30 de junho de 2018, das jornalistas Isabel Leiria e Raquel Albuquerque, intitulada “*Crianças estrangeiras esgotam colégios internacionais*”, dá-nos conta de que em 2018 havia aproximadamente 16 380 alunos a estudar nos 37 colégios contactados pelo jornal (1 em Braga, 4 no Porto, 1 na Marinha Grande, 23 na Grande Lisboa, 6 no Algarve e 2 na Madeira). A diferença entre os dados do quadro 3.1 (página 25) e os dados da notícia pode traduzir não só o número de colégios que, entretanto, foram surgindo, mas também a dificuldade, evidenciada no capítulo 1, em identificar uma escola como internacional. De acordo com a referida notícia, os países que registaram um maior crescimento em termos da procura nos últimos anos foram o Brasil, a China e a França. No que diz respeito aos currículos oferecidos, a notícia destaca: “currículos reconhecidos noutros países permitem aos alunos mudar de escola sem perdas de ano e barreiras idiomáticas”; refere o IB, em particular o DP, pelo seu prestígio e rigor académico, mas também como sendo o mais caro (pode custar mais de 20 000€ por ano), o Currículo de Cambridge e as escolas estrangeiras com afiliação nacional, referidas como “extensões estrangeiras”: a Escola Alemã, o Liceu Francês e o Instituto Espanhol, que replicam os currículos oficiais dos seus países. Ainda pela análise do quadro 3.1 (página 25), conclui-se que nos últimos 20 anos se verificou um aumento de cerca de 30% da oferta de educação internacional, sendo por isso um negócio com grande expansão em Portugal.

Quadro 3.1 - Lista das instituições de ensino internacional em Portugal e currículos oferecidos (maio de 2020)

Instituição de ensino	Localização	Ano de abertura	Currículo(s) oferecido(s)
CLIB-Colégio luso-internacional de Braga	Braga	1999	Adaptação do currículo nacional britânico /IGCSE/AICE
Colégio Alemão do Porto	Porto	1901	Nacional alemão
CLIP-Oporto International School	Porto	1988	Adaptação do currículo nacional britânico /IGCSE/AICE
Colégio Luso-Francês	Porto	1936	Adaptação nacional português e nacional francês
Lycée Français International do Porto	Porto	1963	Nacional francês
Oporto British School	Porto	1894	IBDP
Região Norte	n.º de instituições de ensino		6
Colégio de S. José International School	Coimbra		Nacional português e americano (Clonlara)
CLIC- Colégio Luso-Internacional do Centro	Marinha Grande	1996	Adaptação do currículo nacional britânico /IGCSE/AICE
Região Centro	n.º de instituições de ensino		2
Astória International School	Lisboa	2000	Adaptação nacional português e inglês
British School of Lisbon	Lisboa	2019	Nacional inglês
Carlucci American International school of Lisbon	Sintra	1956	Americano /IBDP
Colégio Luso-Suíço	Lisboa	1947	Adaptação dos currículos nacionais português, inglês e alemão
Colégio Mirario	Lisboa	1978	Nacional português/IBDP
Colégio do Planalto	Lisboa	1978	Nacional português/IBDP
Escola Alemã de Lisboa	Lisboa	1848	Nacional alemão
Instituto Giner de los Ríos	Lisboa	1933	Nacional espanhol
International Christian School of Cascais	Cascais	1980	Americano/Christian
International Preparatory School	Cascais	1983	Nacional Inglês
International Sharing School Tagus Park	Oeiras	2018	IBPYP/IBMYP/IBDP
Liceu Francês Charles Lepierre	Lisboa	1952	Nacional Francês
Lisbon Montessori School	Cascais	2017	Montessori
Oeiras International School	Oeiras	2011	Adaptação do currículo nacional Inglês IBMYP/IBDP/IBCP
Park International school (3 campus)	Lisboa/Cascais	--*	Nacional Português /Nacional Inglês
Prime School	Sintra		Nacional Inglês
Queen Elisabeth's School	Lisboa	1935	Nacional Português /Inglês
Redbridge School	Lisboa	2018	Internacional (Frances/Ingles e Portugues/Ingles)
Santo António International School	Estoril	--*	Nacional Português/Nacional Inglês/IGSCE
Sintra International Christian Academy	Sintra	2017	Internacional Americano/Christian
St. Dominic's International School	Cascais	1963	IBPYP/IBMYP/IBDP
St. George's School	Cascais	1960	Nacional Português/Nacional Inglês/IGSCE
St. James Primary School	Cascais	1960	Nacional Português/Nacional Inglês
St. Julian's School	Carcavelos	1932	Nacional Português/ IGSCE /IBDP
Svenska Skolan Lissabon	Carcavelos	1957	Nacional Sueco
TASIS Portugal	Sintra	2020	Americano /Cambridge Lower Secondary
United Lisbon International school	Lisboa	2020	Americano/aguada autorização IB
Colégio Atlântico	Seixal	-- *	IBDP em 2020-2021
International School of Palmela	Palmela	1998	Nacional Inglês (Currículo de Cambridge)
St. Peter's School	Palmela	1987	Nacional Português/IGSCE/IBDP
Grande Lisboa	n.º de instituições de ensino		30
Aljezur International School	Aljezur	2010	Nacional Inglês/IGSCE
Colégio Santiago Internacional	Tavira	2012	Nacional Inglês
Eden Montessori international School	Albufeira	2018	Currículo <i>Montessori</i>
Eupheus International School Algarve	Loulé	2019	Nacional Inglês
Nobel International School Algarve	Lagoa	1972	Nacional Inglês/IGSCE
Vale Verde International school	Lagos	2002	Nacional Inglês/IGSCE
Vilamoura International School	Loulé	1984	Nacional Português/ IGSCE
Algarve	n.º de instituições de ensino		7
Escola APEL	Funchal	1978	Nacional português/IBDP
International Sharing School Funchal	Funchal	1980	PYP/IBDP
International School of Madeira	Funchal	1980	Nacional Português/Adaptação do currículo nacional Inglês
Madeira	n.º de instituições de ensino		3

*Dado não disponível no respetivo website

Fonte: Elaborado pela autora do estudo, com base na pesquisa feita em jornais, em sites de informação destinada a estrangeiros a viver em Portugal e nos sites das instituições

Este é também um dos destaques da notícia acima referida: “com o aumento de estrangeiros, o mercado de ensino internacional é visto como uma oportunidade de negócio”. O aumento da oferta acompanha o aumento da população estrangeira com estatuto legal de residente em Portugal (passou de 207587 cidadãos estrangeiros a residir em Portugal em 2000 para 477472 em 2018), em particular do número de residentes de nacionalidades francesa e chinesa (Quadro 3.2), o que vai ao encontro dos dados da notícia.

Quadro 3.2 - Evolução da população Estrangeira com estatuto legal de residente: total e por algumas nacionalidades, desde 1960 até 2018

Ano	Total	PAÍSES								
		Angola	Brasil	Cabo Verde	China	França	Guiné Bissau	Reino Unido	Roménia	Ucrânia
1960	20514	--	611	--	--	--	--	--	--	--
1970	24703	--	1330	--	--	--	--	--	--	--
1980	50750	1482	3608	21022	244	--	678	2648	--	--
1990	107767	5036	11413	28796	1232	--	3986	8457	--	--
2000	207587	20416	22202	47093	3282	--	15941	14096	396	163
2010	443055	23233	119195	43510	15600	5111	19304	17196	36830	49487
2018	477472	18310	104504	34444	24856	19771	15960	26445	30908	29197

Fonte: Elaborado pela autora do estudo, com base nos dados do Instituto Nacional de Estatística (INE)

De acordo com a pesquisa efetuada (capítulo 1), uma das consequências previsíveis da expansão da educação internacional é a saída de professores e de alunos das escolas públicas. Por outro lado, tendo em conta que há um número cada vez mais significativo de alunos residentes em Portugal que não integram o sistema público de educação, é essencial também saber quem são estes alunos e quais são as razões que os levam a não optar pela escola pública.

Em 14 de setembro de 2018, o Jornal Económico lançou uma nova edição, distribuída como suplemento, intitulada “Educação Internacional”, que é escrita em português e em inglês. Na sua primeira edição, o título da capa na categoria Ensino é: “IB: o curriculum das escolas de elite do mundo” (pp. 2 - 3) e na categoria Carreira é apresentada uma reportagem acerca de um jovem de 26 anos, nascido em Lisboa, com dupla nacionalidade, uma das quais portuguesa, que fez o IB no colégio *St. Dominics International School*, licenciou-se numa universidade no Reino Unido e que conta já com uma carreira profissional internacional. Como fatores determinantes para o seu sucesso profissional, o jovem refere o domínio da língua inglesa, a frequência do referido currículo internacional e o facto de ter feito a licenciatura no estrangeiro.

Nas duas notícias anteriormente apresentadas, são evidenciados vários fatores referidos nos capítulos 1 e 2: a vantagem competitiva, percebida pelos pais, que essa formação traz no futuro percurso profissional e de trabalho dos seus filhos, o domínio da língua inglesa e o prestígio internacional do IB, em particular do IBDP. Fica a questão: estará a educação internacional a preparar as elites do futuro?

Tendo em conta os custos associados a esta formação, pode concluir-se que não está ao acesso a uma boa parte da classe média portuguesa, pois estes custos são em geral superiores aos verificados na generalidade das instituições de ensino particular. De evidenciar o domínio claro da língua inglesa: à exceção das escolas com afiliação nacional e de alguns colégios que criam currículos em que integram também as línguas alemã e francesa, os currículos internacionais são lecionados em inglês.

No que diz respeito ao enquadramento do IBDP em Portugal, de acordo com os dados disponíveis, tudo parece então indicar que é frequentado essencialmente por alunos estrangeiros, filhos de profissionais com carreiras transnacionais ou de estrangeiros com grande poder económico que escolhem Portugal pelo seu clima, pela segurança, por razões profissionais, por condições de vida e pelas vantagens oferecidas por medidas governamentais criadas com o objetivo de captar investimentos estrangeiros. Um exemplo destas medidas são as Autorizações de Residência para Atividade de Investimento (ARI), habitualmente conhecidas como *Vistos Gold*, enquadradas pela Lei n.º 29/2012 de 9 de agosto. De acordo com um estudo efetuado por Sofia Gaspar (2015), das 2420 Autorizações de Residência para Atividade de Investimento concedidas entre 8 de outubro de 2012 e 30 de junho de 2015, 1947 foram requeridas por cidadãos chineses. Segundo a autora, nos últimos anos o grupo de imigrantes chineses que adquiriu maior visibilidade é constituído “por quadros técnicos e intelectuais que beneficiam das oportunidades de trabalho surgidas à raiz do investimento chinês em setores estratégicos (...) em Portugal (p.7).

CAPÍTULO 4

4. Plano metodológico

4.1. Modelo de análise

Esta investigação procura dar resposta a duas questões centrais no contexto português: Quem e porquê oferece um currículo internacional IBDP? Quem e porquê se procura o currículo internacional IBDP? Para isso, procedeu-se à caracterização da instituição e da sua população escolar e ao levantamento das estratégias e expectativas escolares e familiares. No modelo de análise seguinte podemos analisar mais em detalhe a forma como foi operacionalizada a pesquisa.



Figura 4.1 - Modelo de análise
Fonte: Elaborado pela autora do estudo

4.2. Métodos e técnicas de recolha e análise da informação

Segundo Yin (2018), o estudo de caso é um método empírico que permite investigar um fenómeno contemporâneo em profundidade, dentro do seu contexto real, especialmente quando as barreiras entre o fenómeno e o contexto em que este se encontra inserido não estão bem definidas. Assim, entende-se que o estudo de caso é a técnica de pesquisa adequada para dar resposta aos objetivos de investigação

deste estudo, que se centra na análise de estratégias e de expectativas dos atores de uma organização escolar particular; segundo Fiss (2013), o estudo de caso “representa ainda uma das estratégias de pesquisa mais atraentes para compreender a vida dentro e ao redor das organizações” (p.436). Tendo em conta que há ainda pouca pesquisa na área da educação internacional em Portugal, considera-se que se trata de um estudo de caso exploratório (Gerring, 2007; Yin 2018) “cujo propósito é identificar as questões de pesquisa ou os procedimentos a serem utilizados em pesquisas subsequentes” (Yin, 2018, p. 287).

No âmbito desta pesquisa, a recolha de dados combinou a abordagem qualitativa com a abordagem quantitativa. Recorreu-se à entrevista, que apesar de estar presente “na fase exploratória da generalidade das investigações” (Ruquoy, 1997, p.48), é uma das mais importantes fontes num estudo de caso (Yin, 2018) e ao inquérito por questionário, que, tendo em conta os objetivos da pesquisa, o próprio contexto pandémico em que o trabalho de campo decorreu e por ser a forma de acesso mais fácil ao público-alvo, nos pareceu a técnica mais adequada.

As entrevistas utilizadas, semidiretivas, situam-se num nível intermédio de grau de liberdade do entrevistado, permitindo que, por um lado, “o entrevistado estruture o seu próprio pensamento em torno do objeto perspectivado” e, por outro lado, evita que o entrevistado divague em torno dos seus pensamentos e “exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado” (Ruquoy, 1997, p.87). Todas as entrevistas foram realizadas com recurso à aplicação Zoom.

No questionário, destinado aos alunos e elaborado em língua inglesa, privilegiaram-se as “questões fechadas” e as “questões cenários”, assegurando-se que cada questão foi pensada de forma a “corresponder a uma hipótese precisa” (Albarello, 1997, p.53); teve-se também em conta que “um bom questionário não é aquele que está bem escrito, mas aquele que é compreendido pela pessoa a que se destina” (*idem*, p.73). Como fontes secundárias de informação, recorreu-se à informação com fonte institucional de dados informativos de estudantes, de professores e da organização, ao tratamento estatístico do questionário e à análise documental. Foi a análise das informações disponíveis no website da instituição, em registo escrito e em registo áudio (*podcast*) que permitiu estabelecer uma lista, reduzida, de pessoas a entrevistar (Ruquoy, 1997).

4.3. Caracterização da amostra

De entre as várias escolas internacionais que oferecem o currículo IBDP referidas no capítulo 3, a instituição onde foi feito este estudo foi a escolhida porque, de acordo com os dados recolhidos no âmbito desta pesquisa, foi a primeira a oferecer esta oferta formativa em Portugal.

As entrevistas foram feitas a dois membros da organização escolar, um ligado à administração e outro à gestão dos alunos. De recordar que, tratando-se de uma escola internacional, não é tutelada pelo Ministério da Educação na maior parte das matérias; as suas estruturas organizacionais não obedecem ao que está estabelecido nos normativos que norteiam as escolas sob a alçada do governo, tendo sido

por isso necessária proceder à análise documental, para aferir a adequação dos entrevistados tendo em conta os objetivos da investigação (Ruquoy, 1997).

O inquérito por questionário foi elaborado na ferramenta *Google forms*, e dirigido a toda a população-alvo (97 alunos); por serem menores, foi solicitada pela instituição a autorização aos encarregados de educação dos alunos. Uma vez que o consentimento foi concedido por terceiros, de acordo com o Código de Conduta Ética na Investigação do ISCTE-IUL (2016), foi assegurado o direito à manifestação de recusa por parte do/a participante, sendo a primeira questão do inquérito (“Ao preencher este inquérito, concordo com a utilização dos dados recolhidos num estudo científico”), de resposta obrigatória. Responderam ao inquérito 31 alunos, correspondendo a uma taxa de resposta de 32%.

CAPÍTULO 5

5. Caso de estudo: *St. Dominic's International School, Portugal*

5.1. Caracterização da comunidade educativa

5.1.1. Caracterização da instituição escolar

A história da instituição está ligada à presença da ordem religiosa Dominicana em Portugal, que remonta à segunda metade do século XVII. Em 1639, o frade dominicano irlandês Daniel O'Daly obteve licença do rei Filipe III para construir um convento dominicano no antigo Solar da condessa de Atalaia: o convento do Bom Sucesso, em Belém, também conhecido como Convento Dominicano de Nossa Senhora do Bom Sucesso. Em 1954 foi fundada, nas instalações do convento, a primeira escola da ordem em Portugal, destinada apenas a raparigas. Nos anos 60, com o crescente número de cidadãos estrangeiros falantes de língua inglesa a residir em Portugal e uma consequente demanda de ensino nesta língua, as freiras dominicanas abriram a escola também a rapazes e criaram o *St. Dominic's College*. Um aumento significativo da procura por uma oferta educativa em inglês levou à criação de um novo campus, em São Domingos de Rana, inaugurado em 1975, rebatizado como *St. Dominic's International School* em 1988 e registado como *St. Domonic's International School, Portugal*, em 1995. Em 1997 a instituição passou a integrar a grande comunidade *International Baccalaureate*, oferecendo os seus três programas: *Primary Years Programme*, *Middle Years Programme* e *Diploma Programme* desde então. Em 15 de janeiro de 2010 a escola foi adquirida pelo grupo Veritas Educatio, SA, mas os princípios da filosofia dominicana que nortearam a criação da instituição mantêm-se até aos dias de hoje.¹²

De seguida apresenta-se um organograma da instituição:

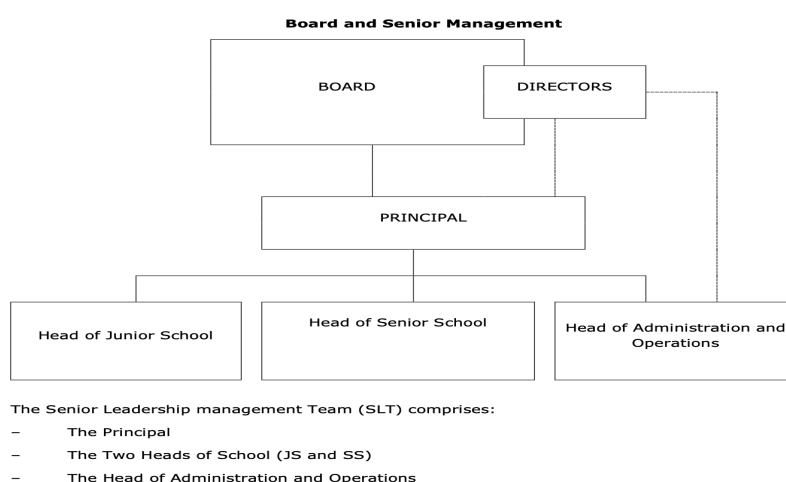


Figura 5.1 - Organograma do *St. Dominic's International School, Portugal*

Fonte: SDIS

¹² <https://www.dominics-int.org/>; <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/patrimonio/patrimonio-imovel/pesquisa-do-patrimonio/classificado-ou-em-vias-de-classificacao/geral/view/74577/>; <https://www.rtp.pt/play/p7378/e484388/visita-guiada>

Destacam-se o Conselho de Administração (*Board*), a estrutura principal, e os seus representantes (*Directors*). O diretor (*Principal*) é o agente de ligação entre o *Board* e os representantes das restantes estruturas da instituição, constituindo, conjuntamente com estes, a *Senior Leadership Management Team*. O chefe da área administrativa (*Head of Administration and Operations*) e o diretor (*Principal*) integram a equipa de *directors*.

Apesar deste estudo se circunscrever ao *Diploma Programme*, é importante referir que a instituição tem um total de 608 alunos (Quadro 5.1).

Quadro 5.1 - Distribuição da população escolar pelos programas oferecidos pela instituição, ano letivo 20/21

Programa IB	N.º de estudantes
<i>Primary Years Programme</i>	237
<i>Middle Years Programme</i>	274
<i>Diploma Programme</i>	97

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela instituição

5.1.2. Caracterização do corpo docente do *Diploma Programme*

No ano letivo 20/21, dos 120 docentes da instituição, 48 lecionaram o *Diploma Programme*. No quadro seguinte apresentam-se os dados solicitados aos serviços administrativos para identificar o perfil do corpo docente.

Quadro 5.2 - Distribuição do corpo docente do DP por idade, sexo, n.º de anos na instituição e grau académico, ano letivo 20/21

Idade	N.º de docentes	Sexo	N.º de docentes	N.º de anos que lecionam DP nesta instituição	N.º de docentes	Habilitações académicas dos docentes	N.º de docentes
<30 anos	0	Feminino	34	1-3 anos	10	Licenciatura	30
30 a 40 anos	19	Masculino	14	3-6 anos	7	Mestrado	14
40 a 50 anos	23			6-10 anos	15	Doutoramento	4
50 a 60 anos	2			10-20 anos	15		
> 60 anos	4			> 20 anos	1		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela instituição

Podemos verificar que a maioria do corpo docente da instituição se encontra na faixa etária dos 30 aos 50 anos, é do sexo feminino, leciona na instituição há mais de seis anos e tem como grau académico a licenciatura. Para se fazer uma comparação entre as escolas portuguesas e a escola internacional em estudo, analisemos o quadro seguinte (Quadro 5.3):

Quadro 5.3 - Comparação da distribuição por idade, sexo e habilitações académicas dos professores do 3.º ciclo e secundário das escolas públicas portuguesas (2018-2019) e os professores do IBDP *St. Dominic's International School*, Portugal (2020/2021)

Idade (igual ou superior a 50 anos)		Sexo feminino		Habilitação académica – mestrado ou doutoramento	
Escolas Portuguesas	SDIS	Escolas Portuguesas	SDIS	Escolas Portuguesas	SDIS
51%	12,5%	71,9%	71%	15,5%	37,5%

Fontes: *Perfil Docente 2018-2019 DGEEC*) e dados com fonte institucional - *St. Dominic's International School, Portugal (SDIS)*

Pode concluir-se que os docentes no SDIS são mais jovens do que nas escolas portuguesas, maioritariamente mulheres, tal como nas escolas portuguesas e que a percentagem de professores com mestrado ou doutoramento é superior à das escolas portuguesas.

5.1.3. Caracterização da população escolar do *Diploma Programme*

No ano letivo 20-21 frequentam o *Diploma Programme* 97 alunos, 45 no *grade 11* e 52 no *grade 12*.

Quadro 5.4 - Distribuição dos alunos do *Diploma Programme* por ano do curso, ano letivo 20/21

Ano do DP	N.º de alunas	N.º de alunos
<i>Grade 11</i> (1.º ano DP)	21	24
<i>Grade 12</i> (2.º ano do DP)	29	23

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela instituição

Para melhor compreendermos a representatividade dos estudantes desta instituição no panorama nacional, observemos o quadro seguinte (Quadro 5.5), onde se pode comparar o número de alunos a completarem o DP nos últimos 5 anos a nível nacional e na instituição em estudo.

Quadro 5.5 - Número de estudantes que terminaram o DP em Portugal e no SDIS (2016-2020)

Ano	N.º de estudantes que terminaram o DP em Portugal	N.º de alunos que terminaram o DP no SDIS
2016	237	26
2017	276	36
2018	311	35
2019	344	42
2020	327	45
Total	1495	184

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados solicitados ao IBO por email (support@ibo.org) e no website do SDIS

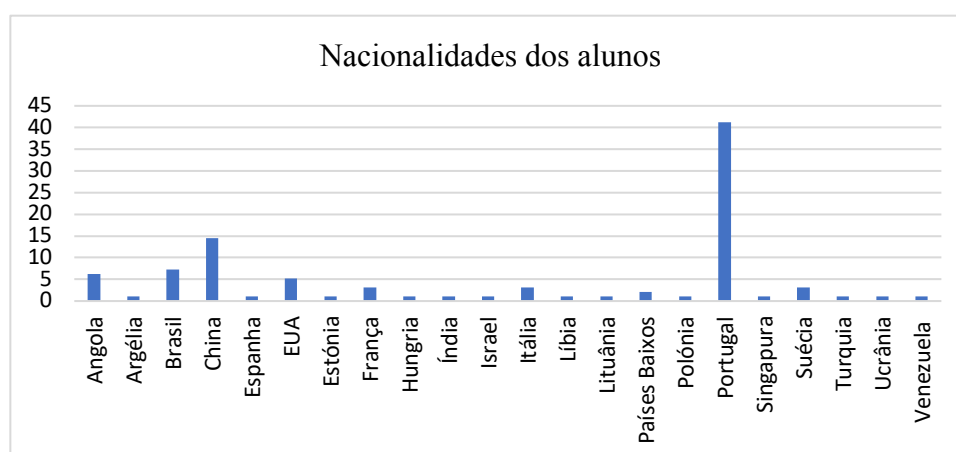
Verifica-se que ao longo dos últimos 5 anos os alunos do SDIS representam mais de 10% do universo de alunos que conclui o DP em Portugal, sendo a percentagem média de 12,3%. Nota-se também um aumento significativo do número de estudantes a concluir esta oferta educativa, que reflete

o aumento da oferta de educação internacional no contexto nacional, tendência essa já documentada no capítulo 3.

5.1.3.1. Nacionalidades dos alunos

No que diz respeito às nacionalidades dos alunos que frequentam o DP, verifica-se uma grande diversidade (Gráfico 5.1).

Gráfico 5.1- Nacionalidades dos alunos do *Diploma Programme*, SDIS, ano letivo 20/21

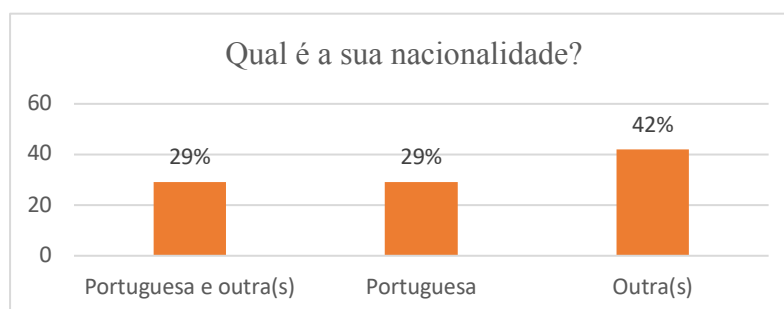


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela instituição

Da análise do gráfico 5.1 verifica-se que há alunos de 22 nacionalidades, sendo as nacionalidades portuguesa (com cerca de 41% dos alunos) e chinesa (com cerca de 14% dos alunos) as mais representadas. De acordo com os dados do quadro 3.2 (página 26) nos últimos 20 anos houve um aumento muito significativo do número de cidadãos de nacionalidade chinesa e brasileira a viver em Portugal, o que está de acordo com os dados do gráfico 5.1.

O gráfico 5.2 dá-nos conta dos dados recolhidos nos inquéritos aos alunos e complementa os dados apresentados anteriormente, uma vez que estes últimos não nos permitem saber quantos alunos têm nacionalidade portuguesa e outra ou outras.

Gráfico 5.2 – Percentagem de alunos com cidadania portuguesa, SDIS, ano letivo 20-21



Fonte: Inquéritos aos alunos

Da análise do gráfico 5.2 verifica-se que 29% dos alunos inquiridos têm apenas nacionalidade portuguesa e também 29% dos alunos têm dupla nacionalidade, sendo uma delas portuguesa. Este dado vai ao encontro da informação recolhida nas entrevistas, que apontam para um número significativo de famílias provenientes de países como o Brasil, que obtêm nacionalidade portuguesa por via da relação familiar direta com cidadão de nacionalidade portuguesa.

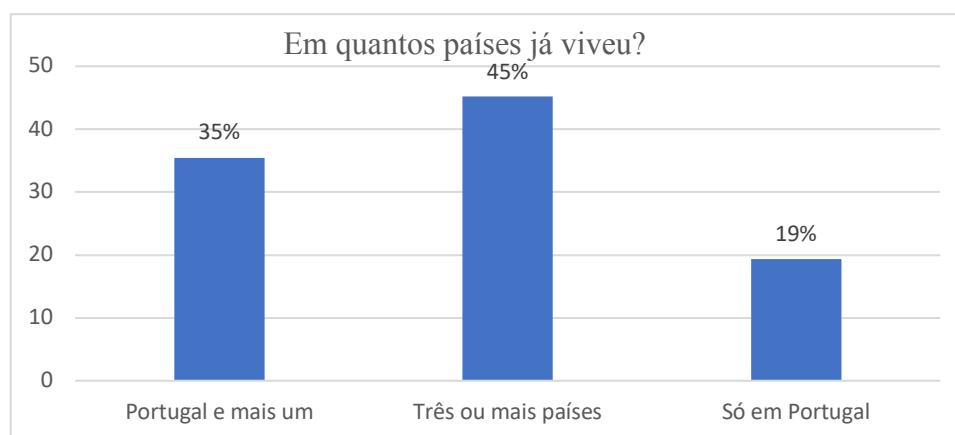
Fazendo a comparação entre os dados recolhidos junto dos serviços administrativos (em que todos os alunos com dupla nacionalidade, sendo uma delas portuguesa, foram contabilizados como tendo nacionalidade portuguesa) e os dados recolhidos no inquérito, verificamos que há uma diferença de 17%, uma vez que 58% dos inquiridos afirmam ter nacionalidade portuguesa e os dados institucionais indicam apenas 41%. Isto pode ser explicado pelo facto de a taxa de resposta ao inquérito ter sido de 32%.

Os dados recolhidos num estudo realizado em 2016 por João Guerra, noutra instituição que oferece o mesmo currículo internacional, apresentam algumas semelhanças no que diz respeito a uma maioria de alunos de nacionalidade portuguesa, à diversidade de nacionalidades dos alunos e a uma representatividade significativa de alunos de nacionalidade chinesa, a par com as nacionalidades francesa e brasileira. No entanto, no SDIS há uma maior diversidade de nacionalidades, uma menor percentagem de alunos de nacionalidade portuguesa e a nacionalidade chinesa é a segunda mais representada.

5.1.3.2. Percursos escolares e categorias dos estudantes

Tendo em conta os dados recolhidos na pesquisa bibliográfica, verifica-se uma tendência global para que um número crescente de alunos nacionais (*host country nationals*), frequente nas escolas internacionais. Para documentar esta tendência em Portugal, perguntou-se aos alunos em quantos países já viveram e os resultados obtidos são apresentados no gráfico seguinte:

Gráfico 5.3 - Caracterização do percurso de vida dos alunos DP, SDIS no ano letivo 20-21

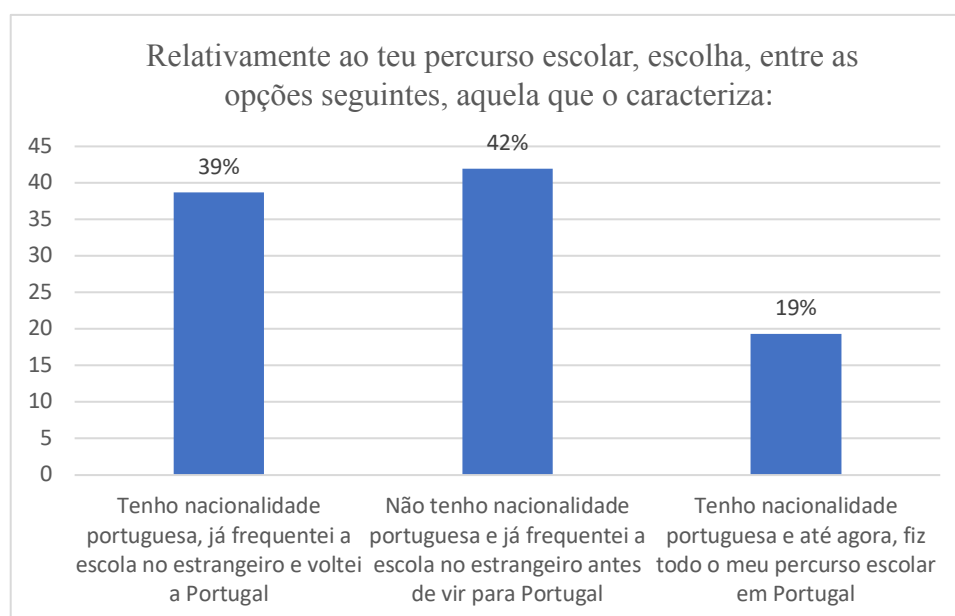


Fonte: Inquéritos aos alunos

Da análise do gráfico 5.3, podemos presumir que 19% dos alunos da instituição provavelmente se enquadram na categoria de *host country nationals*, isto é, são filhos de portugueses, que sempre viveram em Portugal e que investem numa educação internacional para os seus filhos; 45% dos alunos parecem enquadrar-se na categoria *Third Culture Kids* (TCK) e os restantes 35% poderão integrar-se na categoria dos *repatriados*¹³.

Fazendo a relação entre os dados apresentados anteriormente e os dados do gráfico seguinte (Gráfico 5.4), podemos inferir que os alunos da instituição que sempre viveram em Portugal, são efetivamente de nacionalidade portuguesa, pois os números coincidem (19%).

Gráfico 5.4 – Internacionalidade do percurso escolar dos alunos do DP, SDIS, ano letivo 20-21



Fonte: Inquéritos aos alunos

Curiosamente, tudo parece indicar que os alunos que têm dupla nacionalidade são alunos que já estudaram fora de Portugal e que depois voltaram, o que nos poderia levar a integrá-los na categoria de *repatriados*, isto é, alunos portugueses que estudaram fora de Portugal e depois voltaram ao país de origem. No entanto, tendo em conta os dados recolhidos nas entrevistas, este resultado corresponde provavelmente aos alunos que adquiriram nacionalidade portuguesa por via de relação familiar, não sendo, pois, possível classificar este grupo numa das categorias de alunos de escolas internacionais referidas no capítulo 1. Tendo em conta que 45% de alunos já viveram em mais do que dois países e que 42% são cidadãos estrangeiros, podemos concluir com bastante segurança que 42% dos estudantes da instituição se enquadram na categoria TCK.

¹³ Mary Hayden e Jeff Thomson in UNESCO (2008), *International schools: growth and influence*, International Institute of Educational Planning

5.1.3.3. Condição social das famílias

De acordo com os dados apurados nas entrevistas, e na informação com fonte institucional, concluiu-se que o nível de escolaridade dos pais/encarregados de educação destes alunos é a licenciatura; na maioria são quadros superiores de empresas multinacionais, funcionários da NATO e de embaixadas. Apesar da instituição não ter nenhum protocolo com estas instituições, foi referido nas entrevistas que alguns dos alunos da instituição vêm por referência de famílias que se encontravam em mobilidade em Portugal e que ao cessarem a mobilidade, dão a indicação desta escola às famílias que as vêm substituir. De acordo com os entrevistados, o facto de esta ser a primeira instituição de ensino a oferecer o DP em Portugal também pesa na escolha das famílias.

5.2. Estratégias e expectativas escolares e familiares

5.2.1. Estratégia de comunicação da instituição

No seu *website*, integralmente em inglês, a instituição fornece diversas informações, tais como: a missão e valores, os resultados académicos, os percursos dos alunos no ensino superior, as atividades desenvolvidas pela associação de pais, o processo de admissão dos alunos e *alumni*. De acordo com os dados recolhidos nas entrevistas, a instituição utiliza também as redes sociais (*Facebook e Instagram*) para a sua divulgação, assim como o livro editado anualmente pela editora Jonh Catt Educational, que inclui todas as escolas IB que existem.

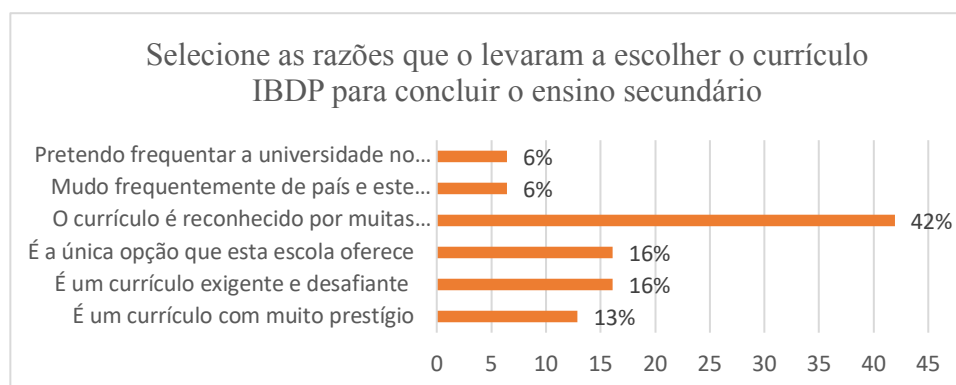
5.2.2. Gestão de expectativas de alunos e famílias

Os dados apresentados de seguida foram recolhidos no inquérito aos alunos e nas entrevistas realizadas. Como já foi anteriormente referido, 42% dos alunos inquiridos integram-se na categoria de TCK, mas há também vários alunos provenientes de famílias que sempre viveram em Portugal (recorde-se que 19% dos alunos inquiridos viveram sempre em Portugal) e que, de acordo com os dados recolhidos nas entrevistas, veem o currículo IB como um investimento, na perspetiva de preparar melhor os seus filhos para os desafios do mundo global; esta decisão assenta não só no prestígio do currículo mas também por se tratar de uma oferta educativa em inglês.

Sendo o DP um currículo com reconhecido elevado grau de exigência e que representa um esforço financeiro para muitas famílias, a instituição tem a preocupação de orientar as famílias e os alunos que pretendem ingressar neste programa. Esta pode não ser a opção mais indicada para alguns alunos, que por isso optam por mudar de escola, “não por imposição da escola, mas antes pela via de um diálogo aberto com alunos e famílias no sentido de encontrarem a melhor opção para os alunos antes de iniciarem o *DP*” (Excerto da entrevista 2). O facto de ser a única oferta para a conclusão do ensino secundário,

limita as opções dos alunos que terminam o *MYP*, como podemos verificar pela análise do gráfico seguinte, onde 16% dos alunos referem que uma das razões da sua escolha é o facto de não haver outra opção.

Gráfico 5.5 – Razões da escolha do currículo DP, *SDIS*, ano letivo 20-21



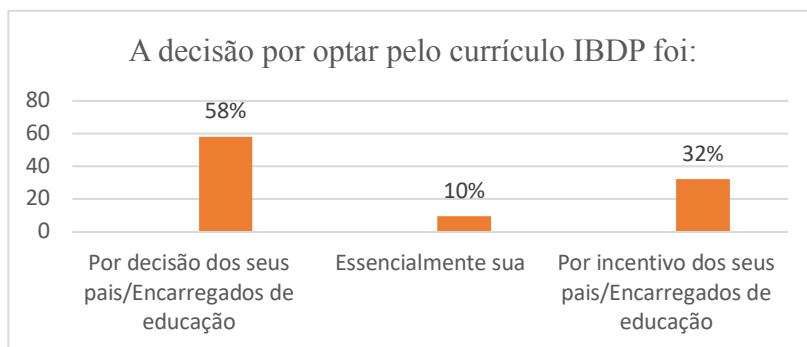
Fonte: Inquéritos aos alunos

Como podemos verificar da análise do gráfico 5.5, 71% dos inquiridos refere a exigência, o prestígio e o reconhecimento por instituições de ensino superior como as razões para a escolha do DP, mas, como já foi referido, 16% dos alunos refere que a razão da sua opção se baseia no facto de ser a única opção oferecida pela instituição, o que reforça a necessidade de diversificar a oferta por parte da instituição. Apenas 6% dos inquiridos referem a necessidade de ter um currículo de continuidade como principal razão, o que não exclui a possibilidade de ser também esta uma das razões para a escolha no caso de outros alunos que não a apontaram como razão principal.

De acordo com os dados recolhidos nas entrevistas realizadas, a instituição está a ponderar a implementação de outro programa IB destinado à mesma faixa etária, o *Carrier Programme*, que, apesar de ser um currículo igualmente desafiante, tem uma componente mais prática. A questão que se coloca é que, até ao momento, este currículo não é reconhecido pelo sistema educativo português como equivalente ao 12.º ano, o que limita as escolhas dos alunos para o prosseguimento de estudos. Apesar de ser um número pouco significativo, há alunos que acabam por abandonar o DP no final do *grade 11* e ingressar no sistema nacional de educação.

À questão do inquérito aos alunos: “A decisão de frequentar o currículo foi:”, 58% dos alunos refere que foi dos pais ou representantes legais e apenas 10% dos alunos refere que foi essencialmente sua. Este dado leva-nos a concluir que estes alunos, apesar de terem em média 16 anos de idade quando ingressam no DP, acabam por não ter um papel ativo nesta tomada de decisão (Gráfico 5.6).

Gráfico 5.6 – Responsabilidade da escolha do currículo, SDIS, ano letivo 20-21



Fonte: Inquéritos aos alunos

Já se comparamos os resultados obtidos por Guerra (2016), em que 56% dos alunos referem ter sido uma escolha própria e apenas 6% por escolha do encarregado de educação, sendo a média de idades a mesma, verificamos que os resultados obtidos nos dois contextos de educação internacional não apontam no mesmo sentido.

São apresentados de seguida os dados, recolhidos nas entrevistas realizadas, relativos ao acompanhamento dos alunos que apresentam barreiras à aprendizagem, para se compreender de que forma são aplicados os normativos da lei portuguesa relativos à educação inclusiva neste contexto.

A escola dispõe de uma equipa de apoio aos alunos (*Student Support Team*), que está dividida em duas áreas: uma equipa ligada às dificuldades de aprendizagem específicas e outra mais ligada ao bem-estar emocional e comportamental, que são os *counselors*. Estas equipas estão subdivididas: uma para o *Junior School* outra para o *Senior School*. Como referiu um dos entrevistados, “no fundo, esta *equipa sombra* vai, nos diferentes departamentos, articulando com professores, tutores, professores assistentes, para ajudar os alunos em sala de aula, e fora, quando é necessário”. A instituição segue os normativos das escolas portuguesas (Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho) e também as normas específicas do IB. Em sala de aula são feitas diversas acomodações, assim como nos momentos de avaliação interna, mas para um aluno obter o certificado do DP tem de realizar o mesmo exame, que é feito no mesmo dia, à mesma hora no hemisfério Norte, sendo apenas permitido sala à parte, leitura de prova, computador, escreva ou mais tempo para a sua realização.

A instituição utiliza um documento que permite aos professores conhecerem os seus alunos, chamado *passaporte de estudante*, de momento apenas elaborado para os alunos que apresentam alguma barreira à aprendizagem. Trata-se de um documento muito simples: consiste numa folha com a fotografia do estudante, as acomodações a que este estudante legalmente tem direito, uma área onde o aluno escreve quais são as suas dificuldades e outra em que lhe é pedido que indique estratégias específicas para o professor (“o que é que funciona para ti enquanto estudante, que o professor faça para te ajudar a ultrapassar as tuas dificuldades?”) e ainda uma área onde constam outras informações tais como os apoios que o aluno tem na escola ou fora dela. Pede-se também o envolvimento das famílias, por exemplo indicando estratégias a implementar em ambiente familiar, que permitem dar continuidade

às estratégias implementadas na escola. No caso dos alunos do DP com passaporte, o apoio vai essencialmente no sentido de trabalhar competências que os ajudem a trabalhar de forma autónoma.

5.2.3. Seleção e recrutamento de alunos e docentes

No que diz respeito à contratação de docentes, esta faz-se quer diretamente, mediante preenchimento de formulário de candidatura no site da instituição, por anúncio em jornais e recorrendo a feiras de educação internacional e à agência internacional de recrutamento de professores, *Tes*.

De acordo com os dados recolhidos nas entrevistas realizadas, não há critérios definidos para o recrutamento dos alunos do DP; a maioria destes alunos já eram alunos da instituição, mas por vezes acontece ingressarem no DP alunos que vêm de outras instituições de ensino internacional e alunos que frequentaram o sistema educativo português. No último caso, “a maior preocupação prende-se com o domínio da língua inglesa e, se necessário, estes alunos têm aulas de reforço da língua, integradas no respetivo plano curricular, até ao *grade 10*” (Excerto da entrevista 1). A partir do momento em que os alunos começam o DP, já não há possibilidade de fazer este apoio, por não haver tempo disponível no horário dos alunos. Como o DP é um curso de 18 meses, equivalentes ao 11.º e 12.º anos, se um aluno entrar no final do 9.º ano, entra no *grade 10* (o último ano do PYP); apesar de ser possível, não é aconselhável os alunos mudarem de escola a meio do DP e nenhum aluno que não venha de uma escola IB pode integrar o *grade 12*.

Sendo esta uma escola inclusiva, a instituição integra, dentro das suas possibilidades, alunos que apresentam diversas barreiras à aprendizagem; há uma articulação entre a equipa de admissões dos alunos e a equipa de apoio aos estudantes (*Learnig support team*), que analisa os pedidos de alunos com necessidades específicas, para perceber se há ou não recursos e apoios adequados para a sua integração e acompanhamento.

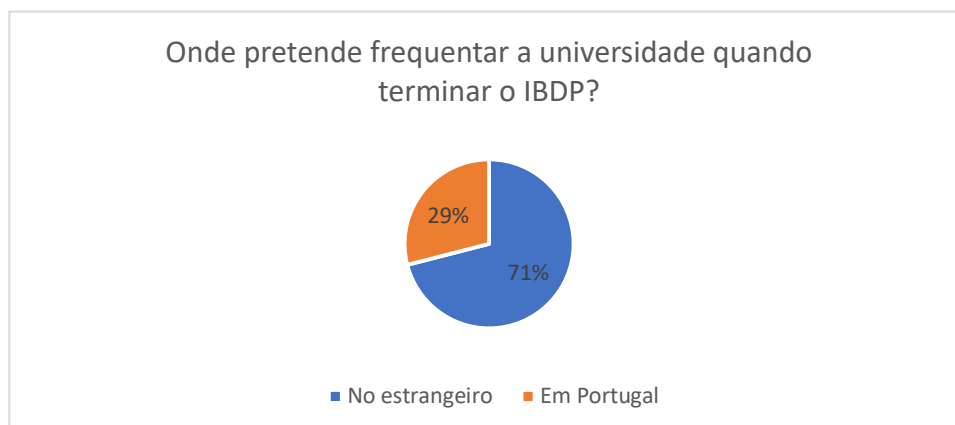
5.2.4. Representações e aspirações de estudantes e famílias

Os dados recolhidos junto dos serviços administrativos e nas entrevistas realizadas dão-nos conta da tendência dos percursos no ensino superior dos alunos que terminaram o DP nos últimos anos; permitem-nos também conhecer a forma como são feitos o acompanhamento e orientação dos alunos e das respetivas famílias em termos das opções para o ensino superior, na instituição em estudo.

Assim, de acordo com os dados recolhidos nas entrevistas realizadas, concluiu-se que se até há algum tempo a esta parte, a maioria dos alunos que terminavam o DP iam para universidades no Reino Unido, ultimamente essa tendência não se tem verificado. Um número crescente e significativo de alunos opta por estudar em universidades portuguesas e a escolhas fora de Portugal diversificaram-se e incidem agora também em países como a Alemanha e os Países Baixos. Este dado é corroborado pelos resultados

dos inquiridos aos alunos: 29% dos inquiridos referem que pretendem frequentar o ensino superior em Portugal, como se pode verificar no gráfico 5.7:

Gráfico 5.7 – Expectativas relativas ao percurso no ensino superior, SDIS, ano letivo 20-21



Fonte: Inquéritos aos alunos

A instituição dispõe de uma equipa constituída por dois elementos que fazem o acompanhamento e a orientação dos alunos, em articulação com os encarregados de educação, no que diz respeito às opções referentes ao ensino superior: um é responsável pelos alunos que pretendem estudar em Portugal e o outro pelos alunos que pretendem estudar fora de Portugal. Para o acompanhamento e orientação dos alunos que pretendem prosseguir os seus estudos fora de Portugal, é utilizado um programa específico chamado UNIFROG¹⁴. No que diz respeito aos alunos que pretendem prosseguir os seus estudos em Portugal, a instituição trata também da obtenção dos certificados de equivalência necessários para o ingresso nas universidades portuguesas. O trabalho de orientação consiste essencialmente em encontrar várias alternativas adequadas ao perfil de cada aluno, tendo em conta as suas aspirações como estudante.

¹⁴ <https://www.unifrog.org/>

CONCLUSÃO

No contexto português a educação internacional está, à semelhança da grande maioria dos países, em expansão. Apesar de na maioria dos países da União Europeia ser oferecido o currículo IBDP em escolas públicas, em Portugal apenas é oferecido em escolas privadas, umas com a palavra *internacional* na designação da escola, outras não, onde, nos últimos 5 anos, cerca de 1500 alunos terminaram o currículo IBDP. Para além deste currículo internacional, também são oferecidos outros currículos, por vezes paralelamente ao currículo nacional português, tais como os oferecidos pela *Cambridge Assessment International Education* e adaptações dos nacionais, essencialmente do currículo nacional inglês. Este domínio da oferta em língua inglesa vem comprovar a importância da língua inglesa como oportunidade entendida pelas famílias para uma melhor adaptação ao mundo global.

No que diz respeito à instituição em estudo, a primeira a oferecer o currículo IBDP em Portugal, dando resposta a uma crescente demanda por ensino em língua inglesa, tem atualmente mais de 10% dos alunos que frequentam o IBDP no nosso país. É muito procurada por profissionais internacionais em mobilidade que se fazem acompanhar de filhos em idade escolar (TCK) e também por um número significativo de *host country nationals*.

Os dados recolhidos permitem-nos concluir que o prestígio e reconhecimento internacional deste currículo são as principais razões para a sua escolha, também em Portugal. A tendência evidenciada na pesquisa bibliográfica para a procura de currículos internacionais por parte das famílias de alunos que nasceram e cresceram no mesmo país (*host country nationals*) é também aqui evidente (recorde-se que 19% dos inquiridos enquadram-se nesta categoria de alunos).

Conclui-se também que se tem verificado nos últimos anos uma procura crescente por universidades portuguesas, o que parece evidenciar que a escolha deste currículo assenta cada vez mais na visão *international mindedness* (Cambridge & Thompson, 2004) e no domínio da língua inglesa, *globish* (Charlot, 2007) como pressupostos para fornecer as ferramentas necessárias para os desafios do mundo atual e já não tanto na expectativa de um percurso internacional no ensino superior, apesar de este ainda ser um fator muito expressivo (71% dos alunos pretendem estudar fora de Portugal e apenas 42% se enquadram na categoria TCK).

Relativamente ao apoio que a instituição dá aos seus alunos no prosseguimento de estudos, conclui-se que é muito próximo, havendo equipas de orientação criadas para o efeito. No caso dos alunos que pretendem ir para fora de Portugal, esse acompanhamento é feito com auxílio de uma plataforma *online* e no caso dos que querem ficar em Portugal, para além de orientar os alunos, a escola também trata dos documentos necessários para fazer a equivalência da habilitação escolar.

O recrutamento de professores faz-se por várias vias, essencialmente através de feiras de educação internacional e de plataformas *online*. Estes professores, à semelhança do que acontece nas escolas portuguesas são na sua maioria mulheres (71%), mas mais jovens (apenas 12,5% têm idade igual ou superior a 50 anos, enquanto que nas escolas portuguesas são cerca de 51%). Tal como é referido na

literatura (ver capítulo 1), estas escolas têm normalmente um corpo docente mais jovem o que também aqui se verifica. No que diz respeito à formação dos professores, conclui-se que, tal como foi mencionado no quadro teórico, os professores têm, em média, mais formação do que os das escolas públicas no mesmo nível de ensino, o que normalmente se traduz num investimento por parte destas instituições em formação de professores. No caso em estudo, os dados recolhidos não nos permitem fazer essa relação, mas esta, entre outras, é uma questão a investigar de futuro.

Concluimos também que o Diretor assume um papel de “gerência intermediária” (UNESCO, 2008), fazendo a articulação entre o conselho de administração e as várias estruturas organizacionais da instituição, tal como é habitual acontecer neste contexto.

No que diz respeito às estratégias de comunicação no quadro da administração das escolas, para além dos canais normais de divulgação da oferta educativa como *internet* e jornais, há publicações internacionais que divulgam as escolas que existem por todo o mundo.

Este trabalho irá dar um contributo importante para o conhecimento da educação internacional em Portugal, uma realidade pouco estudada no contexto português, mas com uma importância crescente, dado o número de escolas que atualmente oferecem currículos internacionais. Está aberto o caminho para várias possibilidades de pesquisa dentro desta vasta área, tais como o conhecimento mais aprofundado acerca destas escolas e das razões pelas quais oferecem estes currículos, de quem são os seus professores e alunos, da forma como fazem o acompanhamento aos alunos com barreiras à aprendizagem e até conhecer as razões para nossos decisores políticos não oferecerem um currículo internacional nas escolas públicas portuguesas.

Resta acrescentar que o contexto pandémico em que vivemos limitou a pesquisa e não permitiu um conhecimento mais próximo da instituição, uma vez que o contacto direto com alunos e professores não foi possível. Contudo, o recurso às tecnologias digitais que nos têm permitido, dentro da medida do possível, continuar a vida quotidiana, possibilitou a realização do estudo.

FONTES DE INFORMAÇÃO

Consultas on-line

- Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e cooperativo, disponível em <http://www.aeep.pt/>, a 25 de maio de 2020.
- Berkshire Hathaway Portugal, disponível em <https://www.portugalproperty.com/pt/news-blog/bringing-up-your-children-in-the-algarve>, a 8 de junho de 2020.
- Cambridge Education.org, disponível em www.cambridgeeducation.org, a 11 de junho de 2020.
- Colégio Luso Internacional de Braga, disponível em <https://clib.pt/pt-pt/o-clib/o-colegio/>, 25 de maio de 2020.
- Colégio Santiago Internacional, disponível em <https://www.colegiointernacionaltavira.pt/>, a 15 de junho de 2020.
- Colégio Luso-Suíço, disponível em <https://colegiolusosuico.com/> a 25 de maio de 2020.
- Colégio Mira Rio, disponível em <https://www.colegiomirario.pt/pt/colégio/apresentacao>, a 20 de junho de 2020.
- Colégio Planalto, disponível em <https://www.colegioplanalto.pt/pt/colégio/apresentacao>, a 20 de junho 2020.
- Council of international Schools, disponível em <https://www.cois.org/>, a 30 de maio de 2020.
- Declaração Universal dos direitos humanos UNESCO 1948, disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>.
- Diário de Notícias de 12 de novembro de 2019, disponível em <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/12-nov-2019/vai-nascer-uma-nova-escola-internacional-a-americana-em-lisboa-11503157.html>, a 25 de maio de 2020.
- Ecis. Org, disponível em <https://www.ecis.org/>, a 30 de maio de 2020.
- Eden Montessori International School, disponível em <https://edenmontessori.pt/>, acedido a 8 de julho de 2020.
- Escola Sueca de Lisboa, disponível em <http://svenskaskolanlissabon.com/> 25 de maio de 2020.
- Eurodicas, disponível em <https://www.eurodicas.com.br/escolas-internacionais-em-portugal/>, a 11 de junho de 2020.
- Fieldwork Education, disponível em <https://fieldworkeducation.com/>, a 11 de junho de 2020.
- GPW Invest, disponível em <https://gpwconsulting.com/pt-pt/blogpt/como-escolher-as-escolas-internacionais-em-portugal/>, a 11 de junho de 2020.
- International Baccalaureate, disponível em www.ibo.org a 11 de junho de 2020.
- International School Community, disponível em <https://internationalschoolcommunity.com/blog/tag/international-middle-years-curriculum/>, a 11 de junho de 2020.
- International School São Lourenço, disponível em <http://www.isbi.com/school/7878/escola-internacional-sao-lourenco.php> 25 de maio de 2020.
- Invest Lisboa, disponível em https://www.investlisboa.com/site/images/pdf/List_of_International_Schools_in_Lisbon.pdf
- ISCTE-IUL - Despacho n.º 86/2016 do Reitor do ISCTE-IUL: Código de conduta ética na investigação. https://www.iscte-iul.pt/assets/files/2018/11/20/1542706711638_C_digo_de_conduta_tica_na_investigacao.pdf.
- Jornal Económico (12 de outubro de 2018), disponível em https://leitor.jornaleconomico.pt/download?token=84f506e5fac7ece5be9e71c8be8e29ae&file=Educa%C3%A7%C3%A3o_Internacional_02.PDF, a 24 de maio de 2020.
- Jornal económico (10 de maio de 2019), disponível em https://leitor.jornaleconomico.pt/download?token=e9fa0f70fc04a6667a9edb7ac99301b1&file=EI_091.PDF a 24 de maio de 2020.
- Jornal Expresso, 15 de junho de 2017, disponível em <https://expresso.pt/sociedade/2017-06-15-Alunos-do-Brasil-e-da-China-enchem-escolas-internacionais> acedido a 25 de maio de 2020.
- Lisbon Montessori School, disponível em <https://lisbonmontessori.org/pt-pt/>, acedido a 20 de junho de 2020.

Mais Algarve, disponível em <https://www.maisalgarve.pt/noticias/regionais/20431-colegio-santiago-internacional-tavira-ensinar-e-aprender-online>, acessido a 8 de junho de 2020.

Moving Portugal, disponível em <https://www.movingtoportugal.pt/dia-a-dia/estudar-em-portugal/>, acessido a 20 de junho de 2020.

Município de Oeiras, disponível em <http://www.cm-oeiras.pt/pt/oeirasinternationalschool>, a 15 de maio 2020.

Nobel International School, Algarve, disponível em <https://nobelalgarve.com/pt/>, a 6 de junho de 2020.

Oeiras International School, disponível em <http://oeirasinternationalschool.com/#>, a 20 de junho de 2020.

Património Cultural, disponível em <http://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/patrimonio/patrimonio-imovel/pesquisa-do-patrimonio/classificado-ou-em-vias-de-classificacao/geral/view/74577/>, a 15 de abril de 2021.

Redbridge School, disponível em <https://www.redbridgeschool.com/perguntas-comuns/?lang=pt-pt> a 25 de maio de 2020.

RTP play, disponível em <https://www.rtp.pt/play/p7378/e484388/visita-guiada>, a 15 de abril de 2021.

Santo António International School, disponível em <https://www.sais-estoril.com/>, a 20 de junho de 2020.

Sintra International Christian Academy, disponível em <https://sintrainternationalchristianacademy.org/>, a 20 de junho de 2020.

St. Dominics International School, Portugal, disponível em <https://www.dominics-int.org/>, a 23 de março de 2020.

St. George's School, disponível em <http://www.stgeorgesschool.pt/>, a 20 de junho de 2020.

Tasis, disponível em <https://www.tasisportugal.org/>, a 20 de junho de 2020.

The Jonh Catt Guide to Schools, disponível em <https://books.google.pt/books?id=50qPvfULDT0C&pg=SL4-PA416&lpg=SL4-PA416&dq=international+school+funchal+abertura&source=bl&ots=eey9f6Ekfz&sig=ACfU3U13Dtc7d3iCzjfyqA1GDIjNpn7A&hl=pt-25> de maio PT&sa=X&ved=2ahUKEwj65JCsoMzpAhUZDmMBHf4qCEQQ6AEwCHoECAkQAQ#v=onepage&q=international%20school%20funchal%20abertura&f=false, a 25 de maio de 2020.

UNESCO-International Bureau of Education, disponível em <http://www.ibe.unesco.org/en/who-we-are/history>, a 29 de agosto de 2020.

União Europeia, disponível em https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups_pt, a 8 de maio de 2020.

UNIFROG.org, disponível em <https://www.unifrog.org/>, acessido a 20 de março de 2021, a 8 de maio de 2020.

United Lisbon international school, disponível em <https://www.unitedlisbon.school/>, acessido a 20 de junho de 2020.

United World Colleges Portugal <https://www.pt.uwc.org/news/?pid=2280&nid=23&storyid=434> em 16 de março de 2020.

Fonte impressa

Jornal Expresso (30 de junho de 2018). *Crianças estrangeiras esgotam colégios internacionais*, jornalistas Isabel Leiria e Raquel Albuquerque.

Legislação

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.
Lei n.º 29/2012, de 9 de Agosto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarello, L. (1997). Recolha e tratamentos quantitativos de dados de inquéritos. In L. Albarello et al (orgs), *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (pp. 48-83). Lisboa: Gradiva. (tradução: Luísa Batista).
- Almeida, S. (2018). Cultura escolar, curriculum e equidade social. In M. Roldão and D. Justino, *Ética aplicada: Educação* (pp. 291-313). Lisboa: Edições 70.
- Arias, J., & Yera, A. (1996). O que é a pedagogia construtivista?. *Revista Educação Pública*, 5(8), 11-27. <http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/360/328>.
- Auras, G.M. (2009). Pampedia (Educación Universal). *Educar*, 34, 265-268. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200017>.
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc. - New policy networks and the neo-liberal imaginary* [e-book]. Adobe Digital Editions.
- Beane, J. (2006). Integração Curricular: Globalização e a Essência de Uma Escola Democrática. In J. Parasqueva, A. Hipólito and L. Gandin (orgs.). *Currículo sem Fronteiras: Por uma Educação Crítica e Emancipatória* (pp. 265-288). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bunnell, T. (2008). The global growth of the International Baccalaureate Diploma Programme over the first 40 years: a critical assessment. *Comparative Education*, 44(4), 409-424. DOI: 10.1080/03050060802481439.
- Cambridge, J. & Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 34(2), 161-175. DOI: 10.1080/0305792042000213994.
- Charlot, B. (2007). *Education and globalization: an attempt to bring order to the debate*. Paper presented at the Faculty of Psychology and Education Sciences of the University of Lisbon, Lisboa, June 2007, 4, 127-134. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/84/120>.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente estruturada Para a Educação?”. *Educação & Sociedade*, 25(87), 423-460. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>.
- Ferreira, A. S. (2015). Apresentação do projeto aQueduto. Avaliação, qualidade e equidade do sistema educativo em Portugal (2000-2012). In A. Ferreira, P. Félix and S. Ferreira (orgs), *Investigação em educação e os resultados do Pisa* (pp 19-29). Seminário realizado no Auditório de Conselho Nacional de educação a 5 de dezembro de 2015. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/PISA_Investiga%C3%A7%C3%A3o_3o_em_Portugal_dezembro_2014.pdf.
- Ferreira, R. (2006). Sociologia da Educação: Uma Análise de suas Origens e Desenvolvimento a Partir de um Enfoque da Sociologia do Conhecimento. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 105-120. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n7/n7a07.pdf>.
- Fiss, P. (2013). Case Studies and the Configurational Analysis of Organizational Phenomena. In D. Byrne and C. Ragin (orgs), *The SAGE Handbook of Case-Based Methods* (pp.424-440). London: SAGE publications.
- Gaspar, S. (2015). *A comunidade chinesa em Portugal: percursos migratórios, contextos familiares e mercado de trabalho*. Working Paper n.º 201/2015, CIES-IUL. <http://hdl.handle.net/10071/9897>.
- Gonçalves, M. F. (1998). Comenius e a internacionalização do ensino. *Revista Millenium*, 11. Instituto Politécnico de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/795>.
- Guerra, J. (2016). *Monitorização da introdução do International Baccalaureate Programme numa organização escolar: O caso do St. Peter's International School* (Master's thesis, ISCTE-IUL). <http://hdl.handle.net/10071/12672>.
- Gerring, J. (2007). *Case Study Research: Principles and Practices*. New York: Cambridge University Press. <http://lpp.uad.ac.id/wp-content/uploads/2013/09/Case-Study-Research-Principles-Practices.pdf>.
- Hayden, M. (2013). A review of curriculum in the UK: internationalising in a changing context. *Curriculum Journal*, 24(1), 8-26. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.744328>.

- Hill, I. (2007). International education as developed by the International Baccalaureate Organization. In M. Hayden, J. Levy and J. Thomson (Orgs), *The SAGE handbook of research in international education* (pp.25-37). London: SAGE. DOI: 10.4135/9781848607866.n3.
- Hill, I. & S. Saxton (2014). The International Baccalaureate (IB) programme: An international gateway to higher education and beyond. *Higher Learning Research Communications*, 4(3), 42-52. DOI: <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v4i3.123>.
- IBO (2009). *The Diploma Programme: A basis for Practice* [PDF]. United Kingdom: International Baccalaureate Office. http://www.ohioib.org/DP_basis_for_practice.pdf.
- Kamens, D., Meyer, J. & Benavot, A. (1996). Worldwide Patterns in Academic Secondary Education Curricula. *Comparative Education Review*, 40(2), 116-138. http://www.jstor.org/stable/1189047?seq=1&cid=pdfreference#references_tab_contents.
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2013). *Teorias do Currículo* [e-book]. São Paulo: Cortez.
- Martins, S. (2014). Políticas Educativas Europeias: Divergir num Espaço Comum. In M. L. Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal: a construção do sistema democrático de ensino*, volume II (pp. 685-707). Coimbra: Almedina.
- Matthews, J. & Sidhu, R. (2005). Desperately seeking the global subject: international education, citizenship and cosmopolitanism. *Globalisation, Society and education*, 3(1), 49-66. https://www.researchgate.net/profile/Julie_Matthews4/publication/43452228_Desperately_seeking_the_global_subject_International_education_citizenship_and_cosmopolitanism/links/0deec52859836870b2000000/Desperately-seeking-the-global-subject-International-education-citizenship-and-cosmopolitanism.pdf.
- Møller, J. & Skedsmo, G. (2015). Nova gestão pública na Noruega: o papel do contexto nacional na mediação da reforma educacional. *Educação & Sociedade*, 36(132), 779-800. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152510>.
- Mundy, K. (1998). Educational Multilateralism and World (Dis)Order. *Comparative Education Review*, 42(4), 448-478. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32094/1/Mundy-Educationmultilateralism.pdf>.
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. (2016). Introduction: The Globalization of education Policy – Key Approaches and Debates. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard and A. Verger (editors), *The Handbook of Global Education Policy* (pp.1-20). Oxford: WILEY Blackwell. https://www.researchgate.net/publication/302963705_Handbook_of_Global_Education_Policy_Wiley-Blackwell_Oxford/link/58e1f7f892851c36954b317a/download.
- Nogueira, C. & Nogueira, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 23(78), 15-35. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. & Pereira, N. (2006). Globalização e identidades educativas. Rupturas e incertezas. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 13-18. <https://core.ac.uk/download/pdf/48575921.pdf>.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades* (2.^a edição). Porto: Asa Editores.
- Peterson, A. (1972). *The Internatinal Baccalaureate: An experiment in international education*. London: George G. Harrap & CO.
- Popkewitz, T. & Rizvi, F. (2009). Globalization and the study of education: An introduction. In T. Popkewitz and F. Rizvi, *Globalization and the study of education* (pp 7-28). The 108th Year Book of the National Society for the Study of Education, Vol II. United Kingdom: Willey Blackwell. https://www.academia.edu/31246301/Globalization_and_the_Study_of_Education_An_Introduction.
- Ramirez, F., Meyer, J. & Lerch, J. (2016). World Society and the globalization of education. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard and A. Verger (editors), *The Handbook of Global Education Policy* (pp.43-63). Oxford: WILEY Blackwell. https://www.researchgate.net/publication/302963705_Handbook_of_Global_Education_Policy_Wiley-Blackwell_Oxford/link/58e1f7f892851c36954b317a/download.
- Resnik, J. (2012a). Sociology of international education – an emerging field of research, *International Studies. Sociology of Education*, 22(4), 291-310.

- https://www.researchgate.net/publication/263369607_Sociology_of_international_education_-_an_emerging_field_of_research.
- Resnik, J. (2012b). The denationalization of education and expansion of the IB. *Comparative Education Review*, 56(2), 248-269.
- https://www.researchgate.net/publication/259709292_The_Denationalization_of_Education_and_the_Expansion_of_the_International_Baccalaureate.
- Robertson, S. & Dale, R. (2008). The World Bank, the IMF and the Possibilities of Critical Education. Published by the Centre for Globalisation, Education and Societies University of Bristol, Bristol BS8 1JA, UK, <http://susanleerobertson.com/publications/>.
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa: eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão and J. M. Alves (editors), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular* (pp. 15-24). Porto: Universidade Católica.
- http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Construir%20a%20autonomia_completo.pdf.
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In Albarello, L. et al (orgs), *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (pp.84 -116). Lisboa: Gradiva.
- Schleicher, A. & Zoido, P. (2016). The Policies that Shaped PISA, and the Policies that PISA Shaped. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard and A. Verger (editors), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 374-384). Oxford: Willey Blackwell.
- https://www.researchgate.net/publication/302963705_Handbook_of_Global_Education_Policy_Wiley-Blackwell_Oxford/link/58e1f7f892851c36954b317a/download.
- Selwyn, N. (2010). The “new” connectivities of digital education. In M. Apple, S. Ball and L. Gandin (orgs), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp.90-08). London, Routledge.
- https://www.academia.edu/1249657/The_Routledge_international_handbook_of_the_sociology_of_education.
- Silva, B. (2002). A Glocalização da Educação: da escrita às comunidades de aprendizagem. In *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar Saberes em Educação* (pp. 779-788). Atas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto.
- https://www.researchgate.net/publication/277071756_A_glocalizacao_da_educacao_da_escrita_a_s_comunidades_de_aprendizagem.
- Solomon, M. B. (1981). *Curriculum development for internationalism: the international baccalaureate revisited*. (Doctoral Dissertations 1896 - February 2014. 2200. University of Massachusetts). https://scholarworks.umass.edu/dissertations_1/2200.
- Stoer, S. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In S. Stoer, L. Cortezão and J. Correia (orgs), *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à educação da crise* (pp.245-272). Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. (2002). Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 33-45. <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-033-045-Stephen%20Stoer.pdf>.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação – Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional ou uma globalização de baixa intensidade. In S. Stoer, L. Cortezão and J. Correia(orgs), *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à educação da crise* (pp.126-158). Porto: Edições Afrontamento.
- Tröhler, D. (2009). Globalizing globalization: the neo-institutional concept of a world culture. In T. Popkewitz and F. Rizvi, *Globalization and the study of education* (pp 29-48). The 108th Year Book of the National Society for the Study of Education, Vol.II. Reino Unido: Willey Blackwell.
- https://www.academia.edu/31246301/Globalization_and_the_Study_of_Education_An_Introduction.
- UNESCO (2008). *International schools: growth and influence*. Person as author: M. Hayden, J. Thompson. Fundamentals of Education Planning, 92, International Institute of Educational Planning. UNESDOC: Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180396>.

- UNESCO (2016). *Repensar a educação: Rumo a um bem comum mundial?*. Brasília: Edições UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>.
- Van Reken, R. & Bethel P. (2005). *Third Culture Kids: Prototypes for Understanding Other Cross-Cultural Third Culture Kids*. Intercultural Management Quarterly, www.imquarterly.org. https://www.eurotck.net/wp-content/uploads/2019/06/etck_2013_cross_cultural_kids.pdf.
- Verger, A. (2019). A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. *Revista Práxis Educativa*, 14(1), 9-34. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1>.
- Yin, R. (2018). *Case Study research and Applications: Design and methods*. London: SAGE Publications, (6th Edition).
- Young, M. (2010). *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 609-623. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300005>.
- Young, M. (2016). Why knowledge matters for the schools of the 21st century?. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 18-37. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143533>.

ANEXOS

ANEXO A - Questionário alunos IBDP (google forms)

Questionnaire IBDP Students

Data collected in this questionnaire are only intended for statistical treatment within the scope of a research study about the Diploma Programme in Portugal. Anonymity and confidentiality of collected data are guaranteed.

This questionnaire takes no more than 2 minutes to fill out.

By filling out this form, I agree with the use of the provided data for scientific research. *

☐ I agree

What's your nationality? *

☐ Portuguese

☐ Portuguese and other(s)

☐ Other(s)

In how many countries have you lived? *

☐ Only Portugal

☐ Portugal and 1 more

☐ More than 2 countries

In regards to your schooling path, choose which of the following options you most relate to: *

- ☐ I hold Portuguese nationality and I have gone to school in Portugal my entire life
- ☐ I hold Portuguese nationality, I have gone to school abroad and have returned to Portugal
- ☐ I do not hold Portuguese nationality and I have gone to school in Portugal my entire life
- ☐ I do not hold Portuguese nationality and I have gone to school abroad before living in Portugal
- ☐ I do not hold Portuguese nationality and I have gone to school in more than one country before moving to ...

...

Select the reason(s) why you chose the IBDP as your high school diploma: *

- ☐ It's a challenging and strict curriculum
- ☐ It's a prestigious diploma
- ☐ It's a diploma recognised by many universities
- ☐ I wish to go to university abroad
- ☐ I frequently move from country to country and this diploma allows me to continue my studies elsewhere
- ☐ I wanted to stay in the same school as my friends
- ☐ It is the only diploma offered by this school

The decision of taking the IBDP curriculum was: *

- ☐ Essentially yours
- ☐ By influence of your parents or legal guardians
- ☐ By decision of your parents or legal guardians
- ☐ By suggestion of friends or classmates

Where do you plan on studying in higher education? *

- ☐ In Portugal
- ☐ Abroad
- ☐ I do not plan on pursuing higher education

ANEXO B - Protocolo de entrevista 1

Este estudo tem como objetivo conhecer as razões da oferta e da procura do Currículo Internacional IBDP em Portugal. Para tal, será feita a caracterização da instituição e da sua comunidade escolar, bem como o levantamento das estratégias e expectativas escolares e familiares. A sua participação dará um contributo essencial para o conhecimento acerca da educação internacional em Portugal e em particular acerca da implementação deste currículo internacional no contexto português.

Toda a informação prestada no âmbito deste estudo será tratada confidencialmente e com a salvaguarda do anonimato dos participantes. A entrevista será realizada com recurso à plataforma Zoom e, de acordo com a autorização concedida por email, será gravada.

Gostaria agora de lhe colocar algumas questões no que diz respeito ao acolhimento dos alunos e suas famílias, à seleção dos alunos do DP e à gestão de expectativas destes alunos e respetivas famílias.

1. Relativamente às famílias dos novos alunos, quais são as atividades desenvolvidas para a sua integração na comunidade?
2. Disponibilizam algum espaço para os pais dos novos alunos se reunirem entre si e com outros pais?
3. Relativamente aos novos alunos, quais são as atividades desenvolvidas para a sua integração na escola?
4. A instituição tem acordos com empresas para receber os filhos dos trabalhadores em mobilidade?
5. Como caracteriza, do ponto de vista das suas inserções profissionais, os pais destes alunos?
6. Tendo em conta que o ensino secundário em Portugal tem a duração de três anos e que o DP tem a duração de dois anos, aceitam alunos que terminaram o 9.º ano e querem ingressar no DP?
7. Como é feita a seleção dos alunos do DP?
8. Sendo esta escola inclusiva, gostaria de saber a sua opinião acerca da forma como é feita a integração e o apoio aos alunos que apresentam barreiras à aprendizagem.
9. De que forma apoiam as famílias nas escolhas e orientações relativas ao percurso escolar dos seus filhos (incluindo o ensino superior), em particular com os pais dos alunos do *grade* 12?
10. Na sua opinião, quais são as razões que levam os alunos portugueses, nascidos em Portugal e que nunca viveram fora do país (e os seus pais), a optar pelo currículo DP?
11. Na sua opinião, qual a razão porque os pais estrangeiros procuram esta escola?
12. Na sua opinião, em que medida é que o facto de apenas oferecerem o DP para conclusão do ensino secundário pode comprometer o sucesso educativo de alguns alunos, uma vez que se trata de um currículo muito exigente em termos académicos?

13. A instituição promove sessões com antigos alunos para ajudar os alunos a fazer uma escolha em termos do ensino superior?
14. Onde são as universidades mais procuradas pelos alunos que terminam o DP?

ANEXO C - Protocolo de entrevista 2

Este estudo tem como objetivo conhecer as razões da oferta e da procura do Currículo Internacional IBDP em Portugal. Para tal, será feita a caracterização da instituição e da sua comunidade escolar, bem como o levantamento das estratégias e expectativas escolares e familiares. A sua participação dará um contributo essencial para o conhecimento acerca da educação internacional em Portugal e em particular acerca da implementação deste currículo internacional no contexto português.

Toda a informação prestada no âmbito deste estudo será tratada confidencialmente e com a salvaguarda do anonimato dos participantes. A entrevista será realizada com recurso à plataforma Zoom e, de acordo com a autorização concedida por email, será gravada.

Gostaria agora de lhe colocar algumas questões no que diz respeito ao acompanhamento que é feito aos alunos que apresentam barreiras à aprendizagem e à gestão de expectativas dos alunos que frequentam o DP e respetivas famílias.

1. Sendo esta escola inclusiva, gostaria de saber como fazem a integração e o apoio aos alunos que apresentam barreiras à aprendizagem?
2. Existe alguma equipa que faz o apoio a estes alunos? Por quem é constituída?
3. Ouvi um *podcast* que está no vosso Website que fala acerca de “passaporte de estudante”. Como funciona?
4. É feita, para os alunos que têm este “passaporte”, alguma adaptação curricular? E ao nível da avaliação?
5. Como é feita a orientação escolar e acompanhamento dos alunos do DP que apresentam algum tipo de barreira à aprendizagem?
6. De que forma apoiam as famílias nas escolhas e orientações relativas ao percurso escolar dos seus filhos (incluindo o ensino superior), em particular com os pais dos alunos do *grade 12*?
7. Na sua opinião, quais são as razões que levam os alunos portugueses, nascidos em Portugal e que nunca viveram fora do país (e os seus pais), a optar pelo currículo DP?
8. Na sua opinião, quais as razões porque os pais estrangeiros procuram esta escola?
9. Como caracteriza, do ponto de vista das suas inserções profissionais, os pais destes alunos?
10. Na sua opinião, em que medida é que o facto de apenas oferecerem o DP para conclusão do ensino secundário pode comprometer o sucesso educativo de alguns alunos, uma vez que se trata de um currículo muito exigente em termos académicos?
11. Onde são as universidades mais procuradas pelos alunos que terminam o DP?