EDUCAR EM REVISTA
Universidade Federal do Paraná | Setor de Educação
ISSN 1984-0411

https://doi.org/10.1590/1984-0411.94402

DOSSIÊ

Internacionalização das políticas educacionais no marco dos direitos humanos

Escolas Internacionais e bilíngues como representação global de currículos internacionalizados na Educação Básica brasileira

International and bilingual schools as a global representation of internationalized curricula in Brazilian Primary Education

Juares Silva Thiesen[a]
juaresthiesen@gmail.com

RESUMO

O principal objetivo do trabalho é evidenciar a potência discursiva produzida em torno dos modelos curriculares das chamadas escolas internacionais e escolas bilíngues de prestígio, ambos caracterizados como representação global de currículos internacionalizados, indicando, inclusive, reflexos desse movimento nas políticas curriculares para a Educação Básica no Brasil. Com esse propósito, apresenta-se na primeira seção um panorama geral com informações relativas à normatização, tipologias, dados quantitativos e comentários sobre escolas com currículos internacionalizados envolvendo esses dois modelos na Educação Básica no Brasil atualmente. Na segunda seção, destaca-se a potência discursiva que vem sendo construída por agências e organismos internacionais, gestores dos sistemas educacionais e pelas próprias escolas em torno desse ideário de formação escolar. Para concluir, são indicados reflexos desse movimento na produção de textos de políticas curriculares no Brasil, notadamente em diretrizes curriculares oficiais tais como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a Lei que instituiu o chamado Novo Ensino Médio e outros documentos curriculares de sistemas estaduais e locais de educação.

Palavras-chave: Internacionalização. Currículo. Escolas Internacionais. Escolas Bilíngues.

ABSTRACT

The primary objective of the work is to highlight the discursive strength produced concerning the curricular models of the so-called prestigious international schools and bilingual schools; both characterized as global representations of internationalized curricula, indicating reflections of this movement in curricular policies for Primary Education in Brazil. For this purpose, the first section presents an overview with information on standardization, typologies, quantitative data, and comments on schools with internationalized curriculum involving these two models in primary education in Brazil today. The second section highlights the discursive power built by international agencies and organizations, as well as managers of educational systems and schools around this idea of school education. To conclude, reflections of this movement are indicated in the production of curricular policy texts in Brazil, notably in official curricular guidelines such as the Common National Curricular Base (BNCC), the Law that instituted the so-called New High School and other curricular documents of state and local education systems.

Keywords: Internationalization. Curriculum. International Schools. Bilingual Schools.

[a] Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina, Brasil.

Introdução

É de amplo conhecimento nos contextos de produção de pesquisas em educação e consequentemente no mundo do debate acadêmico, que a internacionalização da educação e dos currículos tornou-se, nos últimos anos, um fenômeno educativo e curricular em escala global, impactando contextos locais, sobretudo pela potência discursiva que articula e por produzir alguns resultados no âmbito da aprendizagem. Nessa mesma linha avança a educação bilíngue, especialmente redes de escolas que atendem grupos sociais de elite.

Conceitos e ideários de internacionalização na área da educação vêm ocupando mais e com maior velocidade diferentes espaços institucionais e de governança pública e privada, representando significativa parcela de atenção de gestores na elaboração e desenvolvimento de planejamentos estratégicos, em projetos e programas, ou ainda servindo como base para a definição de critérios em ranqueamentos na produção científica das universidades. Um tema que até recentemente situava-se na pauta da Educação Superior, vai ganhando força nos territórios da Educação Básica, passando inclusive, a servir como referência para mensuração de qualidade em termos de rendimento escolar em sistemas nacionais de alguns países, como é o caso de Israel e Taiwan (Ming-Min Cheng, *et al.,* 2023).

Interessante observar que na Educação Básica esse movimento segue racionalidades, concepções e estratégias similares ao protagonizado na Educação Superior, contudo vai produzindo discursos e pautas próprias, em geral, mais aderentes aos ambientes da formação escolar. Nesse nível de ensino, a internacionalização é focada fundamentalmente em aspectos ligados ao campo do currículo, especialmente em propostas dedicadas a reconfiguração de sua arquitetura, com vistas ao alcance daquilo que comumente vem sendo chamado de currículo internacional ou internacionalizado, característica essa que no mundo inteiro reforça e chancela a marca das *Escolas Internacionais e Bilíngues de prestígio* como as mais evidentes em termos de representação global.

Distintamente da Educação Superior que prioriza aspectos institucionais relacionados com mobilidade de docentes e discentes, redes internacionais de pesquisa, programas de bolsas e financiamentos, cooperação e intercâmbios, internacionalização da pesquisa e da produção científica, eventos internacionais, etc, na Educação Básica, a atenção está concentrada na possibilidade de organização de currículos que incluam noções centrais derivadas do que estou denominando *ideários da internacionalização* (Thiesen, 2021), notadamente com foco em aprendizagens direcionadas à formação para a cidadania global, competências interculturais, competências linguísticas, mentalidade global, entre várias outras.

No sentido conceitual desse movimento, currículo internacionalizado é entendido como aquele que envolve os estudantes com a pesquisa internacionalmente informada e com a diversidade linguística e cultural, além de propositadamente desenvolver suas perspectivas interculturais e internacionais como cidadãos e profissionais globais (Leask, 2015). Ou ainda, aquele que, desenvolvido nas instituições educativas, promove, ou busca promover aos estudantes conhecimentos e competências demandadas pelos requerimentos e padrões internacionais (Thiesen, 2021).

Parte significativa dos estudos que se dedicam ao tema da internacionalização da Educação Básica, tem destacado o lugar das escolas internacionais e, em alguma medida, as bilíngues de prestígio[1] como principal representação desse movimento em escala global (Thiesen, 2021; Yemini, 2017; Barbosa, 2023). Tanto para pesquisadores quanto para gestores e demais *policy makers* que formulam e difundem ideários de internacionalização do currículo, essas tipologias de escola reúnem e desenvolvem o que há de mais significativo em termos de currículo internacional.

É, pois, com base no que vem sendo produzido sobre essa marca de representação no movimento de internacionalização na Educação Básica, que no presente texto apresento e discuto aspectos que evidenciam a potência discursiva construída em torno desse ideário, apontando experiências de Escolas Internacionais e Bilíngues que servem como modelo de referência para o fortalecimento dessa racionalidade na produção de políticas e/ou reformas curriculares no Brasil. Nesse sentido, o objetivo do trabalho consiste em identificar a potência discursiva produzida em torno dos dois modelos curriculares de escolas, caracterizadas como representação de currículos internacionalizados, bem como apontar alguns de seus reflexos na Educação Básica no Brasil.

Visando atender ao propósito indicado, organizo o artigo em duas seções: inicialmente apresento um panorama geral com informações que envolve normatização, tipologias, dados quantitativos e comentários relativos ao que existe de experiências de escolas com currículos internacionalizados na Educação Básica implantadas no Brasil atualmente. Na segunda seção, destaco aspectos que evidenciam a potência discursiva que vem sendo construída por agências e organismos internacionais, gestores dos sistemas educacionais, e pelas próprias escolas em torno desse ideário de formação escolar. E para concluir, aponto alguns reflexos desse movimento em políticas curriculares no Brasil.

Dado o limite do artigo e considerando-se haver um conjunto significativo de outros trabalhos em circulação que discutem aspectos conceituais de internacionalização da educação e de currículos tanto no âmbito da Educação Superior quanto da Básica, informo aos leitores que não aprofundo bases conceituais do tema, assegurando-me, todavia, que o exercício de discussão e análise esteja pautado em concepções teóricas que tratam sobre esse complexo movimento.

Como fontes primárias de pesquisa, utilizo informações disponibilizadas por redes e agências de gerenciamento, escolas e demais organizações que ofertam educação com essa tipologia educativa; legislação específica do governo federal e de governos estaduais; textos de pesquisadores brasileiros que se dedicam ao tema; além de outros referenciais de âmbito internacional, especialmente trabalhos que analisam os movimentos de internacionalização da educação e dos currículos. Para a discussão analítica, me oriento em abordagens teóricas de matriz crítica. A seleção dos documentos analisados, tem como principal critério o tema/conteúdo da norma ou diretriz oficial, especialmente textos relacionados como formulação de política curricular e internacionalização.

[1] Sobre conceitos e características dessa tipologia de escolas, discutiremos mais adiante.

Escolas internacionais e bilíngues no Brasil: aspectos de um cenário pouco definido

Abro a seção, apresentando o conjunto de peças normativas que regulamentam a oferta dessa tipologia educativa no âmbito dos sistemas de ensino no Brasil. Sobre o tema específico da oferta de Educação Básica com currículos distintos ou adicionais ao padrão nacional regular previsto pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o que possuímos até agora é uma legislação esparsa, confusa e incompleta. Em se tratando de regulação de âmbito federal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou apenas um Parecer – o de nº 02/2020 (Brasil, 2020), aprovado em 09 de junho de 2020, ainda sem homologação pelo Ministério da Educação. O Parecer estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*.

No referido documento o Conselho Nacional de Educação (CNE) propõe uma minuta de Resolução, na qual define a caracterização de quatro tipos de escola: i) Escolas Bilíngues; ii) Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional; iii) Escolas Brasileiras com Currículo Internacional e, iv) Escolas Internacionais[2]. Paralelamente a isso, tramita no CNE uma minuta cujo texto propõe o estabelecimento de *Diretrizes Nacionais para a Educação Bilíngue*. Neste caso, sequer o Parecer foi apreciado e aprovado pela Comissão de Educação Básica. Portanto, todos os aspectos relacionados com definição conceitual, exigências e critérios curriculares para oferta de Educação Básica envolvendo estes quatro tipos de escolas, estão contidos nas duas proposições, ambas sem conclusão de oficialidade que o sistema brasileiro exige.

Interessante notar que mesmo antes da aprovação do Parecer 02/2020 no CNE (Brasil, 2020), alguns Conselhos Estaduais já haviam regulamentado, a seu critério, a oferta de escolas bilíngues e internacionais, como é o caso do Paraná (Parecer CEE/CEIF/CEMEP n. 26/12 de 05/12/2012), do Rio de Janeiro (Deliberação CEE/RJ 372, de 01/10/2019), de Santa Catarina (Resolução CEE/SC n. 087, de 22/11/2016), do Rio Grande do Sul (Resolução CEE n. 348, de 06/11/2019) e do Maranhão (Resolução CEE/MA n. 84/2020 de 05/03/2020).

Outros Conselhos, com essa base normativa precária de âmbito nacional, vêm regulamentando a oferta dessa tipologia de escola, todos, a seu modo, espelhando-se no Parecer 02/2020 (Brasil, 2020), ainda que dependa de homologação pelo Ministério da Educação. O Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, por exemplo, aprovou, também em 2020, o Parecer n. 381-SEE/CEE (Minas Gerais, 2020) que *Normatiza a oferta da Educação Plurilíngue no Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais,* também definindo regras para os quatro tipos de escola. Assim, também fizeram o Conselho Estadual de São Paulo (Resolução, de 4-11-2020, de 03/12/2020); da Bahia (Resolução CEE n. 155, de 25/07/2023); do Mato Grosso (Resolução Normativa n.002/2021/CEE-MT).

Em síntese, de acordo com a normativa do CNE de 2020 (Brasil, 2020) e com resoluções de CEE de estados brasileiros, a educação plurilíngue no Brasil, está classificada em 4 tipos, com a seguinte definição conceitual básica:

> *i. Escolas Bilíngues* se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas. ii) *Escolas com Carga Horária*

[2] A descrição sobre cada uma delas apresentarei logo adiante.

> *Estendida em Língua Adicional* se caracterizam por promover o currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrada e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares. iii) *Escolas Brasileiras com Currículo Internacional* se caracterizam pelo estabelecimento de parcerias, adoção de materiais e propostas curriculares de outro país, ofertando, portanto, currículos em língua portuguesa e línguas adicionais, e para que sejam denominadas escolas bilíngues. iv) *Escolas Internacionais* estão vinculadas a outros países, de onde emanam as suas diretrizes curriculares, as parcerias com instituições educacionais nacionais devem observar legislação e normas brasileiras, a exemplo da BNCC, para a expedição de dupla diplomação (Brasil, 2020, s.p.).

Como se pode observar, as definições se mostram um tanto confusas, especialmente se tomarmos em conta o que estabelece a atual Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/1996 (Brasil, 1996), particularmente para o Ensino Fundamental. Note-se que para Escolas Bilíngues o Parecer restringe seus objetivos ao "desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas", ignorando completamente a formação básica por meio de conteúdos de conhecimento nas diferentes áreas científicas. Para as Escolas Internacionais, o texto do Parecer é genérico, inclusive sem definição de finalidades formativas, apontando tão somente a necessidade de observação de normas brasileiras. Nas duas outras tipologias: *Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional* e *Escolas Brasileiras com Currículo Internacional,* segue a confusão, dado que escolas com língua adicional já existem no sistema regular de ensino e escolas com currículo internacional, pela indicação do Parecer, podem constituir-se com a denominação de bilíngues. De toda forma, é com essa base superficial e truncada que os sistemas estaduais e sobretudo as redes privadas seguem fazendo avançar alternativas que lhes interessam, quais sejam: ocupar os territórios da educação gerindo-a como um serviço a ser operado na lógica instrumental de mercado.

Outra constatação que destaco é o fato de não haver, por parte do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), dados específicos sobre essas categorias de escola. Nos dados do censo escolar, não se encontra qualquer informação sobre número de instituições, matrículas, número de docentes e outras estatísticas que possam fornecer um quadro particular dessa natureza de oferta no país, nos estados e nas regiões brasileiras. Ou seja, há um projeto de escolarização diferenciado em curso, que parece seguir paralelamente ao controle do Estado e avançando rápido como quase tudo que interessa ao setor privado.

Ainda, em relação ao número de escolas que desenvolvem experiências nessas tipologias, os dados são esparsos, geralmente apresentados fragmentariamente para atender aos interesses específicos das pesquisas acadêmicas que envolvem os temas, ou informações também parceladas, disponibilizadas por sites de escolas ou de redes internacionais que as gerenciam. No que pude apurar para este trabalho, não há no Brasil dados oficiais confiáveis que indiquem o número atual de escolas internacionais e bilíngues, tampouco das demais tipologias definidas no Parecer 02/2020 do CNE (Brasil, 2020).

Sobre *Escolas Internac*ionais, sabe-se haver no Brasil intensa formação discursiva em torno do fortalecimento desse ideário na educação escolar, contudo, pouco se tem sobre número de escolas, localização geográfica, redes a que pertencem, perfis docentes, número de estudantes que atendem, etc. Mesmo sem dados oficiais ou sem qualquer discussão prévia, em 2022 o Ministério

da Educação, por meio de convocação de uma equipe restrita de especialistas, organizou a produção de um documento que denominou: *Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil* (2022), aliás, o único documento orientador oficial sobre o tema. Trata-se de um texto de fraca base conceitual, sem referência diagnóstica que ampare ou justifique a necessidade de uma política com essa especificidade na educação básica e sem aderência evidente às demais políticas curriculares relativamente consolidadas nos sistemas de ensino do país.

Paralelamente ao referido documento, o MEC lançou um aplicativo digital que denominou *Escolas pelo Mundo*, cujo dispositivo, segundo o então Secretário de Educação Básica, permitirá que cidadãos tenham "acesso rápido e fácil a essas práticas, além de breves explanações sobre conceitos-chave relativos à internacionalização" (Brasil, 2022). Navegação realizada no aplicativo em razão deste trabalho, indicou haver pouco conteúdo tanto conceitual quanto de práticas/experiências pelo mundo. Tomando-se que ambas as ações do MEC foram movidas nos últimos meses de gestão do governo Bolsonaro e que os parâmetros e o aplicativo foram lançados em 13 de dezembro de 2022, portanto faltando apenas 17 dias para o fim do mandato, resta evidente tratar-se de uma ação de caráter predominantemente político-panfletária, sem sustentação frente às políticas educativas reconhecidamente em curso no Brasil.

Em relação ao número de escolas internacionais atualmente no país, a referência mais confiável é a disponibilizada pela organização denominada *International Baccalaureate* - IB, com sede na Suíça e que certifica escolas internacionais em âmbito global. Segundo informações disponibilizadas no portal da instituição, o Brasil conta com 58 escolas internacionais certificadas em pelo menos um de seus diversos programas[3] (International Baccalaureate - IB, s.d.).

No que se refere especificamente às *Escolas Bilíngues*, as experiências em curso no Brasil, segundo Megale (2018), podem ser categorizadas em cinco perfis ou proposições: educação bilíngue indígena, educação bilíngue para surdos, educação bilíngue em contextos de imigração, educação bilíngue em contexto de fronteiras e escolas bilíngue de prestígio ou de elite. Megale afirma que esta última, representativa dos grupos dominantes, vem se expandindo rapidamente, mesmo sem legislação específica que regule e defina parâmetros para seu funcionamento.

Num estudo sobre produção de pesquisas em educação bilíngue publicado em 2023, Davi Barbosa e Fernanda Mota-Pereira, igualmente ressaltam o expansivo crescimento no número de escolas bilíngues de prestígio ou de elite, especialmente no sudeste e sul do Brasil, contextos nos quais o setor privado atua com maior força. Constatam também que paralelamente a esse movimento, as pesquisas sobre o tema das escolas bilíngues se concentram nas mesmas regiões, representando 75% do total das investigações, e são desenvolvidas predominantemente por docentes de instituições privadas. Na análise desse cenário, os autores avaliam que:

> O crescimento do número de escolas bilíngues associado ao quadro de produção de pesquisas em instituições privadas sobre educação bilíngue é sugestivo do interesse das elites nesse tipo de educação e do neoliberalismo. As escolas bilíngues se tornaram um grande negócio (...) capaz de atender aos propósitos de uma educação utilitarista e voltada ao mercado de trabalho, como a própria BNCC (2018) preconiza em meio aos argumentos para aprender

[3] Para conhecimento dos programas *International Baccalaureate* - IB, sugere-se a leitura de Barbosa (2023).

> língua inglesa. (...). É possível que um motivo para o desenvolvimento acentuado de pesquisas no Sudeste e no Sul sobre educação bilíngue resida no fato de as línguas de descendentes e de muitos imigrantes serem europeias, sendo essas as que mais comumente figuram nas ofertas de cursos de línguas (Barbosa; Mota-Pereira, 2023, p. 184).

Sobre os demais perfis de escolas bilíngues (para indígenas, para surdos, de fronteira e em contextos de imigração), o que se tem no Brasil é também uma legislação produzida fragmentariamente, em geral para atender pressões da sociedade civil, como é, por exemplo, o caso da educação bilíngue para surdos, que somente em 2021 foi normatizada por meio da Lei n. 14.191 (Brasil, 2021) – alteração na LDB/1996 –, fruto de "longa jornada de reivindicações da comunidade surda" (Reis; Barleta; Souza, 2023, p. 386).

Já, em relação às escolas bilíngues de fronteira, o que existe de legislação é tão somente uma Portaria do MEC, a de n. 798 de 19 de junho de 2012 (Brasil, 2012) que "Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue". O projeto foi originariamente denominado Programa de Escolas Bilíngues de Fronteira - PEBF em 2005, em seguida alterado para Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira - PEIBF e por fim, em 2012, passou a denominar-se Programa Escolas Internacionais de Fronteira - PEIF. O objetivo principal do PEIF, de acordo com a Portaria 798 é "contribuir para a formação integral do alunado, buscando desenvolver ações com vistas à integração regional por meio da educação intercultural nas escolas públicas de fronteira" (Brasil, 2012).

Sobre a gestão do PEIF, Bueno (2021), informa em seu artigo que o Programa foi desenvolvido com maior dinâmica a partir de 2012 após a publicação da Portaria 798, sofrendo descontinuidade já em 2015. Durante esse curto período,

> em linhas gerais, o PEIF esteve vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC e 11 municípios aderiram ao Programa em todo Brasil, totalizando a participação de 17 escolas com cerca de 7,5 mil alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, público-alvo do Programa. Nesse universo, 250 docentes foram capacitados por dez universidades em todo o Brasil. Já em 2014, o Programa ambicionava ampliar o atendimento para 108 escolas em 36 municípios envolvendo cerca de 2.100 docentes recebendo formação continuada por 15 universidades (Bueno, 2021, p. 12).

No caso das escolas bilíngues indígenas, segundo o INEP (Brasil, 2023b), em 2022, das 178,3 mil escolas de ensino básico, 3.541 (1,9%) estão localizadas em terra indígena e ministram conteúdos específicos e diferenciados, de acordo com aspectos etnoculturais e 3.597 (2%) oferecem educação indígena, por meio das redes de ensino. Distintamente das outras tipologias de escolas bilíngues, as indígenas possuem currículos diferenciados desde que foram reconhecidas oficialmente pela Constituição de 1988 no Brasil (Brasil, 1988). Nessa modalidade educativa, estados e municípios fazem majoritariamente a gestão das escolas, formulando e desenvolvendo políticas próprias em consonância com a legislação nacional, notadamente com a LDB, o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Finalmente, sobre escolas bilíngues em contextos de imigração, Megale (2018) destaca que até o momento, ainda que pouco descritos e documentados, projetos de educação bilíngue em diferentes comunidades de imigrantes alemães, italianos, poloneses, ucranianos, entre outras, foram

implantados na última década. As evidências sinalizam para uma expansão maior dessa tipologia de escola de grupos de línguas minoritárias, na região sul do Brasil, onde a incidência de imigração é maior. Sobre dados quantitativos desse tipo de escola no Brasil, nenhuma informação consistente foi encontrada.

Currículos internacionalizados na Educação Básica brasileira: formação discursiva em torno desse ideário

São irrefutáveis as evidências que apontam os modelos de Escolas Internacionais e Bilíngues como representação de currículos internacionalizados na Educação Básica no Brasil e no mundo. As evidências se mostram ainda mais contundentes quando o debate é protagonizado por atores, grupos e organizações que representam o que poderíamos chamar de *novo gerencialismo educacional* – movimento esse de escala internacional que vem produzindo e defendendo ideários do que configuraria a necessidade de uma política educacional e curricular global, visando cumprir um projeto de mercado que Dale (2004) denominou *agenda globalmente estruturada para a educação.* Uma pauta que basicamente pode ser traduzida em propostas reformistas que, viajando pelo mundo, responderiam demandas contemporâneas de modernização, eficiência, inovação e elevação de qualidade objetiva nos resultados escolares.

Não obstante predominar essa perspectiva discursiva, entendo que tanto o debate quanto outros movimentos que envolvem internacionalização transitam entre os enfoques do gerencialismo-político e do academicismo, e que ambos influenciam a formulação de políticas curriculares para a Educação Básica no Brasil atualmente. Os representantes do gerencialismo-político são essencialmente atores e organizações de circulação transnacional envolvidos naquilo que Ball (2014) chamou de *Novas Redes Políticas* quando descreveu suas características com detalhes nos sete capítulos do livro Educação Global S.A.. Para Ball,

> Redes políticas são um tipo de "social" novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções (Ball, 2014, p. 29).

Sobre os modos de governança dessas redes, o autor avalia que,

> (...) uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade (...) as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre as políticas introduzem o pensamento sobre políticas. (...) Novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas por meio das quais determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade e 'esses processos estão localizados dentro de uma arquitetura global de relações políticas que não somente envolvem os governos nacionais, mas também OGIs (Organizações intergovernamentais) [Banco Mundial, OCDE, Corporação Financeira Internacional, Organização Mundial do Comércio, corporações transnacionais e as ONGs (Ball, 2014, p. 34-35).

São redes que, em razão de seus principais interesses, alinham-se a outro movimento mundial amplamente conhecido no contexto do neoliberalismo chamado *Nova Gestão Pública – NGP,* teoria da administração formulada nos anos 1970 como crítica e contraposição ao que seus autores chamavam Estado Burocrático, e que segue se orientando por princípios tais como: o privado como referência, o mercado como protagonista na produção da política pública, a competição como motor da eficiência, a conversão da ideia de cidadão para cliente e ainda a ideia de gestão apartada da política (Dasso Júnior, 2014).

É, pois, na linha de convergência dessas duas teorias/perspectivas que a formação discursiva em torno da educação como serviço/mercadoria e do ideário de currículos internacionalizados se ancora, se amplia e se difunde mundo afora, inclusive no Brasil. Esse projeto ganha força e recepção positiva nos sistemas nacionais e locais de ensino, entre outras razões, porque associa, por essa ótica discursiva, o que há de mais moderno e inovador ao que se já mostra mais eficiente.

Nesse âmbito, escolas internacionais e bilíngues de prestígio ou de elite são apresentadas ao mundo como as alternativas curriculares mais substantivas em termos de representação de um modelo de vanguarda para a formação escolar. Vale lembrar, no entanto, que esse ideário nem sempre aparece marcado pontualmente nesses dois modelos de escola, por vezes move-se associado a defesa de reformas curriculares mais modernas, eficientes, alinhadas ao que existe de boas práticas em outros países, a exemplo do que vem ocorrendo no debate sobre o Ensino Médio brasileiro.

Não por acaso, organizações não estatais envolvidas com educação, grandes empresas privadas, representação de organizações multilaterais e redes internacionais de gerenciamento escolar se articulam com gestores da política educacional pública tanto de âmbito nacional quanto local, para juntos estimularem a (re)formulação de propostas educacionais que incluam, entre outros aspectos: flexibilização curricular, criação de bases normativas visando abertura para outras alternativas e modelos de escola, elaboração de parâmetros e diretrizes para atender projetos específicos, currículos baseados em competências e habilidades, avaliação de rendimento escolar regulados por testes padronizados de larga escala, apenas para citar algumas estratégias discursivas protagonizadas por grupos dos setores públicos e privados que representam o gerencialismo-político.

Observa-se que em grande parte dos projetos mobilizados na perspectiva das reformas e demais proposições curriculares, o modelo de referência que serve de base para os discursos nessa linha, tem sido o das escolas internacionais e bilíngues de prestígio, isso porque, segundo essa perspectiva, são elas que apresentam os melhores resultados e as que estão mais alinhadas às demandas de uma sociedade globalizada, interconectada e interculturalizada, num mundo que exige cada vez mais a presença e circulação de cidadãos globais, dotados de amplas competências comunicacionais e com mentalidade de padrão internacional.

A resistência, ainda que tímida a esse discurso hegemônico que circula ampla e velozmente pelo mundo, é feita no âmbito acadêmico por pesquisadores e docentes que atuam predominantemente em instituições públicas de ensino superior. Mesmo nesse ambiente, geralmente marcado por concepções críticas aos modelos gerencialistas neoliberais, predominam dois enfoques discursivos em torno da internacionalização. Um deles se pauta no contraponto a qualquer narrativa ou proposição que tenha origem em contextos hegemônicos, entre eles, os discursos coloniais

euro-usa-cêntricos, os de fundo mercadológico privatizantes, os derivados de organizações multilaterais e empresariais e todos os demais que veem a educação como instrumento de desenvolvimento social e econômico ou como um serviço. E um segundo grupo que denomino *capitalistas acadêmicos,* perfil sobre o qual tratarei logo adiante.

Para o primeiro grupo, a internacionalização só tem sentido se contribuir de algum modo para a redução das desigualdades sociais e educacionais, razão pela qual os únicos projetos que reconhecem são aqueles que envolvem grupos menos favorecidos, incluindo-se nesse âmbito, a educação bilíngue para povos indígenas/originários, população surda, educação em contextos de fronteira e de migração de refugiados, por exemplo. Mesmo nesses casos, avaliam com cautela projetos nos quais haja intervenção deliberada do Estado, especialmente no que se refere aos arranjos curriculares, que via de regra, tendem a alinhar-se à diretrizes instrumentais e universalistas como é o caso da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Quanto ao segundo grupo, os nomeio *capitalistas acadêmicos*[4] por tratar-se de um perfil de pesquisadores, em geral, de linha progressista defensores do produtivismo acadêmico, que dialoga com discursos e projetos de internacionalização, mostrando-se receptivo à seus ideários, especialmente aqueles que trazem como horizonte as trocas culturais, a disseminação do conhecimento acadêmico em escala supranacional, o fortalecimento de redes internacionais de pesquisa, as diferentes formas de intercâmbio, parcerias e cooperação, o incentivo à mobilidade, etc. No âmbito específico da Educação Básica, esse grupo vem se identificando com discursos hegemonizados no âmbito das novas redes políticas e das redes de escolas internacionais e bilíngues de elite, que, como já dissemos, defendem a formação escolar com foco na cidadania global, nas competências interculturais e comunicacionais, na mentalidade internacional, etc.

Enfim, se observa que as articulações discursivas em torno desse ideário não são únicas e consensuais, todavia seguem protagonizando racionalidades que conduzem a formação escolar para perspectivas de alinhamento aos grandes interesses do mercado, por meio de estratégias em um amplo projeto mundial que Dale (2004) denominou *Política Educacional Global.*

Para concluir: reflexos de discursos hegemônicos em currículos internacionalizados na Educação Básica

Tenho acentuado em outros trabalhos sobre esse mesmo tema (Thiesen, 2018; 2021), que a produção de políticas curriculares nos sistemas oficiais de educação no Brasil vêm progressivamente alinhando-se aos princípios, demandas e requerimentos da internacionalização e que esse deslocamento, iniciado nos anos 1990 com o governo Fernando Henrique Cardoso, especialmente por via dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, seguiu se mostrando ainda tímido nas diversas Diretrizes para a Educação Básica formuladas nos governos Lula e Dilma, mas ganhou forte impulso nos governos Temer e Bolsonaro.

[4] Segundo Costa e Goulart (2018), o regime acadêmico capitalista estrutura novos circuitos de conhecimento; modifica o trabalho acadêmico; cria novas estruturas dentro das universidades; modifica as relações alunos-professores; aumenta o controle sobre o trabalho docente e sobre os produtos de seu trabalho; introduz a universidade na nova economia, por meio das parcerias universidade-empresa; e aumenta a competitividade entre as universidades.

As mais evidentes marcas desse avanço estão estampadas em textos oficiais tais como: a Base Nacional Comum Curricular e respectivamente a Lei 13.415 de 2017 (Brasil, 2017) que reformulou o Ensino Médio (incluídos os demais documentos oficiais dela derivados); o Parecer 02/2020 (Brasil, 2020) do Conselho Nacional de Educação que dispõe sobre as escolas plurilíngues no Brasil; o texto dos Parâmetros Nacionais para a internacionalização da Educação Básica de 2022; os documentos curriculares dos 27 estados brasileiros que recontextualizaram a BNCC, e já no novo governo Lula, a Portaria nº 857, de 28 de abril de 2023 (Brasil, 2023a) que instituiu o comitê de apoio à gestão dos projetos de cooperação técnica internacional com organismos internacionais, no âmbito do Ministério da Educação – MEC.

O que esses documentos têm em comum, além de outros aspectos, é um alinhamento teórico e metodológico aos princípios e orientações emanadas por organismos internacionais e organizações não estatais que compõem as chamadas *novas redes políticas*. São, portanto, textos que marcadamente, ou não, assumem uma concepção neoliberal de educação e se pautam pela formação escolar baseada em competências e nas chamadas boas práticas internacionais. Em geral, definem o que deve contar como conhecimento escolar e quais objetivos de aprendizagem são mais relevantes para compor os currículos das escolas brasileiras. Adotam referenciais de avaliação de larga escala com testes padronizados para mensuração de rendimento escolar, assumindo princípios de uma educação meritocrática, competitiva e performativa[5]. Uma espécie de capitalismo cognitivo na palavras de Morgan (2016).

No caso específico dos documentos da BNCC, o alinhamento é, inclusive, destacado por representantes de organizações não estatais que compuseram o conhecido *Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC)* cujos atores contribuíram na elaboração de seus textos. Essa marcação está afirmada na Tese de Corrêa (2019) com vários depoimentos entre os quais cito apenas três:

> Entrevistado 1[6]: As organizações privadas só nos deram apoio. Eles não têm especialistas na área. O apoio deles foi só financeiro. Eles pagaram para que pudéssemos trazer, ou conhecer, outras experiências internacionais. Eles levaram as pessoas do MEC para conhecer outras experiências, ou traziam alguns especialistas. (Inglaterra, Austrália e EUA). Eles não tiveram influência direta na parte técnica da construção da Base. (...) Entrevistado 2: o MBNC[7] tem contextualizado esse debate com *Common Core* dos EUA, das reformas curriculares na Europa,

[5] A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para "atar as coisas" e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, "que governa a distância" – "governando sem governo". Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele "indica", muda significados, produz novos perfis e garante o "alinhamento". Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em "resultados", "níveis de desempenho", "formas de qualidade". Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. (Ball, 2004, p. 1116).

[6] O número de cada entrevistado indicado aqui não corresponde ao adotado na Tese de Corrêa (2019). Serve apenas como uma ordenação simples para a composição da citação.

[7] MBNC: Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (Corrêa, 2019)

> com tendências que se espraiam no meio acadêmico internacional, que influenciou o debate da relevância do currículo para a qualidade aqui no Brasil. Entrevistado 3: Daí começamos a discutir o que era uma Base, o que estava na Lei. A experiência do Common Core, dos EUA, foi muito importante, é padrão de aprendizagem, só tem duas disciplinas e a gente deu conta de tudo. A ideia veio um pouco disso, estivemos nos EUA, a Lemann organizou a viagem, foram 40 pessoas para a Universidade de Yale, os especialistas do Common Core vieram conversar conosco sobre o processo de construção, isso inspirou bastante (Corrêa, 2019, p. 173).

É evidente que tanto na produção da BNCC, quanto da reforma do Ensino Médio e demais documentos de orientação para a Educação Básica brasileira, seus formuladores alinharam seus textos a essa agenda internacional para a educação, pauta essa que entre outras, inclui, por exemplo, a chamada *Agenda 2030*[8] com orientações sobre *Educação para a Cidadania Mundial*, ideário que não por acaso, figura como um eixos da internacionalização dos currículos na Educação Básica.

Outro exemplo que pode evidenciar reflexos de discursos hegemônicos sobre currículos internacionalizados na Educação Básica em sistemas públicos é o caso da rede municipal de Blumenau, Santa Catarina. Desde 2018, o município oferece educação bilíngue para escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental com ênfase nos idiomas inglês e alemão. Segundo informações do portal da Secretaria de Educação,

> a Educação Bilíngue foi estudada e planejada na rede municipal no ano de 2018, com sua primeira implantação em 2019 inicialmente em inglês e alemão. Atualmente, o município possui 18 instituições de ensino com Educação Bilíngue, sendo 13 em língua inglesa, quatro em língua alemã, e uma na Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Krieger, 2023, s.p.).

Chama atenção nesse projeto a proporcionalidade entre o número de escolas bilíngues de prestígio ou de elite em relação à oferta bilíngue para surdos. Observa-se, inclusive que o número de escolas com currículo português-inglês é destacavelmente maior que as escolas com currículo português-alemão, mesmo tratando-se de uma região com fortíssima presença da cultura alemã. Assim como o caso de Blumenau, poderíamos citar vários outros sistemas públicos que já atuam na mesma linha, como é o caso do Distrito Federal[9], Rio de Janeiro[10] e de Minas Gerais[11].

---

[8] Segundo a ECAM: "A Agenda 2030 é um plano de ação global que reúne 17 objetivos de desenvolvimento sustentável e 169 metas, criados para erradicar a pobreza e promover vida digna a todos, dentro das condições que o nosso planeta oferece e sem comprometer a qualidade de vida das próximas gerações· Esse plano nasceu de um acordo firmado em 2015 pelos 193 Estado-membros da Organização Das Nações Unidas – ONU, com o compromisso de seguir as medidas recomendadas no documento "Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável" (A/70/L.1) para os próximos 15 anos, 2016-2030" (ECAN, s.d.).

[9] "O Governo do Distrito Federal deu o primeiro passo para implementação de escolas interculturais bilíngues. O projeto começará (2019) pelo Centro Educacional Lago Norte (CEDLAN), colégio de ensino médio em tempo integral. Ali, onde mais de 90% dos alunos são do Varjão, Itapoã e Paranoá, o francês fará parte do currículo regular. Isso integra a Bandeira Excelência para Todos, do Educa DF, plano estratégico para a educação na capital. A previsão é que o processo seja concluído gradativamente ao longo de três anos" (Antunes, 2022, s.p.).

[10] "Até 2017, eram nove escolas bilíngues para o Inglês e uma para o Espanhol. Diante dos benefícios de se aprender uma segunda língua ainda na primeira infância, a Secretaria Municipal de Educação decidiu ampliar o projeto em número de escolas atendidas, na quantidade de anos de estudo a serem cobertos e no número de línguas disponíveis. Atualmente, são 25 escolas bilíngues no município, sendo 9 para o Inglês, 12 para o Espanhol, 3 para o alemão e 1 para o Francês. A meta para 2019 é que esse número dobre, chegando a 50" (Altoé, 2023, s.p.).

[11] Informações em Projeto de Ensino... (2023).

Essa é mais uma evidência do potencial discursivo desse movimento que Verger (2018) denomina *Política Educacional Global,* projeto esse que se hegemoniza nos quatro cantos do mundo, transitando e recontextualizando localmente seus ideários. Como o próprio Verger destaca: "Embora a globalização apresente características comuns em todo o mundo, os efeitos dela na política educacional são mediados pela história e política domésticas e pela interação complexa das forças globais e locais, entre outras contingências" (Verger, 2018, p .21).

Avaliamos que no Brasil atualmente, dada a forte presença dos setores privados na educação pública, notadamente com amparo político dos sistemas estaduais e municipais de ensino visando o gerenciamento *eficiente* de ações do âmbito curricular, projetos alinhados com internacionalização deverão se expandir rapidamente ocupando ainda mais as diferentes esferas de poder.

Referências

ALTOÉ, Larissa. *Escolas bilíngues na Rede Pública Municipal*. *MultiRio.* Notícias, 18 Jul. 2018. https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/14064-escolas-bil%C3%ADngues-na-rede-p%C3%BAblica-municipal-de-ensino

ANTUNES, Jessica. *GDF começa a implementar escolas interculturais bilíngues.* Secretaria de Estado da Educação – SEEDF. Agência Brasília. 8/05/19 - Atualizado em 6/10/22. https://www.educacao.df.gov.br/gdf-comeca-a-implementar-escolas-interculturais-bilingues/

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE nº 155, de 25 de julho de 2023*. http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLUCAO_CEE_N_155_2023.pdf

BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o Pós-estado do Bem-Estar social. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p.1105-1126, 2004. https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002

BALL, Stephen John. *Educação Global S.A.:* Novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARBOSA Davi; MOTA-PEREIRA, Fernanda. Pesquisas em educação bilíngue: por uma rosa-dos-ventos que navegue ao sul. *Revista de Letras Norte@mentos*, v. 16, n. 46, p. 177-197, 2023. https://doi.org/10.30681/rln.v16i46.11330

BARBOSA, Isabela Vieira. *Sentidos das propostas curriculares de Escolas Internacionais*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Blumenau. Blumenau: FURB, 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012*. Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-798-2012-06-19.pdf

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 2/2020, aprovado em 9 de julho de 2020*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 14.191, de 3 de Agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm

BRASIL. Ministério da Educação. *MEC lança parâmetros e aplicativo para promover a Internacionalização na Educação Básica brasileira*. MEC, notícias, 15 dez. 2022. https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/mec-lanca-parametros-e-aplicativo-para-promover-a-internacionalizacao-na-educacao-basica-brasileira

BRASIL. Portaria nº. 857, de 28 de abril de 2023a. *Diário Oficial da União*. https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4281/portaria-mec-n-857

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2023b. https://www.gov.br/inep/pt-br

BUENO, Mara Lucinéia Marques Correa. A gestão do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) na fronteira do Brasil com o Paraguai. *Revista Educação e Fronteiras*, v. 11, número esp. 1, e021020, 2021. https://doi.org/10.30612/eduf.v11iesp.1.16517

CHENG, Ming-Min; TANG, Chia-Wei; WANG, Li-Chun; CHUANG, Hsueh-Hua. School internationalization in Taiwan: constructing assessment indicators and future application. *Palgrave Communications*, v. 10, n. 1, p. 1-13, 2023. https://www.nature.com/articles/s41599-023-01844-2

CORRÊA, Adriana. *A construção do Currículo Nacional no Brasil:* das tendências políticas às percepções dos atores sobre o contexto de produção. Tese (Doutorado em Ciências da Educação - Especialidade em Desenvolvimento Curricular) - Universidade do Minho, Instituto de Educação. Braga, 2019.

COSTA, Camila Furlan; GOULART, Sueli. Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. *Cad. EBAPE.BR,* v. 16, n. 3, 2018. https://doi.org/10.1590/1679-395165788

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação". *Educ. Soc.,* v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007

DASSO JÚNIOR, Aragon Érico. Nova gestão pública (NGP): a teoria de administração pública do estado ultraliberal. *In:* ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI/UFSC, 13, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: CONPEDI, 2014, p. 1-27. http://publicadireito.com.br/publicacao/ufsc/livro.php?gt=194

ECAM - Equipe de Conservação da Amazônia*. O que é a Agenda 2030 e quais os seus objetivos,* [s.d.]. http://ecam.org.br/blog/o-que-e-a-agenda-2030-e-quais-os-seus-objetivos/

INTERNATIONAL BACCALAUREATE. *IB World Schools*. [s.d.] https://www.ibo.org/es/country/BR/

KRIEGER, Fernando. Prefeitura forma primeiras turmas da educação bilíngue na língua alemã e inglesa. *Informe Blumenau.* 5/12/2023. Educação. https://www.informeblumenau.com/prefeitura-forma-primeiras-turmas-da-educacao-bilingue-na-lingua-alema-e-inglesa/

LEASK, Betty. *Internationalizing the curriculum*. New York: Routledge, 2015.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/MA n. 84/2020*.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. *Resolução Normativa n. 002/2021/CEE-MT*.

MEGALE, Antonieta. *Mitos e evidências sobre a educação bilíngue no Brasil.* Instituto Singularidades, Notícias, agosto, 2018. https://institutosingularidades.edu.br/mitos-e-evidencias-sobre-educacao-bilingue-no-brasil/

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. *Parecer nº 381-SEE/CEE-PLENÁRIO*. Aprovado em 16 de dezembro de 2020. https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=26147-parecer-no-381-see-cee-plenario&task=download

MORGAN, Clara. Testing students under cognitive capitalism: knowledge production of twenty-first century skills. *Journal of Education Policy*, v. *31, n.* 6, p. 805-818, 2016. https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1190465

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. *Parecer CEE/CEIF/CEMEP n. 26/12 de 05 de dezembro de 2012.* https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/Dezembro2012-CEIFCEMEP-Bicameral

PROJETO DE ENSINO bilíngue é implantado em escola pública de nova lima, na grande BH. Estudantes terão oito horas de aulas de inglês por semana. *R7 - MG RECORD*. 14/03/2023, Notícias. https://noticias.r7.com/minas-gerais/mg-record/videos/projeto-de-ensino-bilingue-e-implantado-em-escola-publica-de-nova-lima-na-grande-bh-14032023/

REIS, Jaqueline Nascimento da Silva; BARLETA, Ilma de Andrade; SOUZA, Marina Mello de Menezes Felix**.** Diretrizes curriculares nacionais para educação plurilíngue no Brasil: qual educação bilíngue? *Revista Teias,* v. 23 n.71, p. 380-395. 2022. https://doi.org/10.12957/teias.2022.65619

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE/RJ 372, de 01/10/2019* – Estabelece Normas para o credenciamento de escolas bilíngues e internacionais de educação básica no estado do RJ. http://normaseducacionaisrj.blogspot.com/2021/01/deliberacao-372-2019-credenciamento.html

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEEd n. 348, de 06 de Novembro de 2019*. https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17155809-20191108111448resolucao-0348.pdf

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/SC n.087, de 22/11/2016.* Conselho Estadual de Educação. https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/comissoes/educacao-basica/educacao-de-jovens-e-adultos/resolucoes-11

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação – CEE. *Resolução SEDUC S/N° de 04-11-2020*.

THIESEN, Juares da Silva. *Currículo e internacionalização da Educação Básica*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

THIESEN, Juares da Silva. Quem girou as chaves da internacionalização dos Currículos na educação básica? *Educação em Revista*, v. 34, 2018. https://doi.org/10.1590/0102-4698194166

VERGER, Antoni. A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave. *Práxis Educativa*, v. 14, n. 1, p. 9-33, 2018. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n1.001

YEMINI, Miri. *Internationalization and global citizenship:* policy and practice in education*.* Israel*:* Springer Nature, 2017.

JUARES DA SILVA THIESEN
Doutor em Educação, Doutor em Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; Professor, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, Santa Catarina, Brasil.

APOIO/FINANCIAMENTO

Não houve financiamento.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

THIESEN, Juares da Silva. Escolas Internacionais e bilíngues como representação global de currículos internacionalizados na Educação Básica brasileira. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e94402, 2024. https://doi.org/10.1590/1984-0411.94402

O presente artigo foi revisado por Mauro Cesar da Silveira Costa - Cia das Traduções. Após ter sido diagramado, foi submetido para validação do autor antes da publicação.

Recebido: 10/02/2024
Aprovado: 02/09/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.