UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Formar para quê? Reformas curriculares em escolas de elite de São Paulo no século 21

Fernanda Trindade Luciani

São Paulo

2022

FERNANDA TRINDADE LUCIANI

Formar para quê? Reformas curriculares em escolas de elite de São Paulo no século 21

Versão Original

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação

Área de concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação

Orientadora: Prof.ª Drª. Dislane Zerbinatti Moraes

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Luciani, Fernanda Trindade
L937f Formar para quê? - Reformas curriculares em escolas de elite de São Paulo no século 21 / Fernanda Trindade Luciani; orientadora Dislane Zerbinatti Moraes. -- São Paulo, 2022.
330 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Cultura, Filosofia e História da Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. reformas curriculares. 2. ensino privado. 3. escolas de elite. 4. globalização. 5. internacionalização da educação. I. Moraes, Dislane Zerbinatti, orient. II. Título.

Folha de aprovação

Nome: Fernanda Trindade Luciani

Título: *Formar para quê? Reformas Curriculares em escolas de elite de São Paulo no século 21*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora

Orientador: _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof._____ Instituição: _____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. _____ Instituição: _____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Profa. _____ Instituição: _____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr. _____ Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Agradecimentos

Um trabalho desta dimensão não se faz sem a contribuição das pessoas que, direta ou indiretamente, foram essenciais para a sua conclusão.

Agradeço à professora Dislane Zerbinatti Moraes pela dedicação, compreensão e paciência na orientação.

Aos professores do programa de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo por todo aprendizado. Em especial, quero agradecer à Profa. Dra. Adriana Bauer pelas valiosas sugestões e pelas longas conversas.

Aos membros da banca de qualificação, professores doutores Maria da Graça Setton e Roni Cleber Dias de Menezes, que teceram críticas e sugestões decisivas para os rumos da pesquisa.

A todos os diretores e coordenadores entrevistados, que muito gentilmente abriram as portas de suas escolas para esta investigação, e a cada uma das respectivas instituições que me receberam e compartilharam seu cotidiano escolar e seus documentos curriculares.

Aos meus diretores e parceiros de trabalho, Fábio Aidar, Débora Vaz e Joana França, que sempre me apoiaram neste percurso de pesquisa e incentivaram os meus estudos. Agradeço ainda a cada um deles pela interlocução constante no enfrentamento dos desafios postos à escola em tempos de transformação.

Às minhas queridas amigas e companheiras no cotidiano escolar, Cristiane Motta, Leticia Ornellas e Roberta Neumann pelas conversas, desabafos e apoio nestes últimos anos de intenso trabalho. Agradeço também às minhas ex-professoras, e agora amigas, que marcaram minha trajetória escolar, Claudia Antinori e Cristine Conforti, pela inspiração, aprendizagem constante e amizade sincera.

Aos meus pais, Sônia e André, e irmãos, Sérgio e Ricardo, pelo carinho e apoio de sempre.

Por fim, aos meus amores, Paulo e André, filhos queridos que estiveram incondicionalmente ao meu lado nesta trajetória. E a Tâmis Parron pelas conversas e pela leitura atenta deste trabalho. Não tenho palavras para agradecer o carinho e a convivência de todos os dias.

Luciani, Fernanda T., *Formar para quê? Reformas Curriculares em escolas de elite de São Paulo no século 21* [tese]. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

Resumo

Esta pesquisa analisa o movimento de mudança curricular em escolas privadas de elite da cidade de São Paulo no quadro das reformas educacionais e curriculares em curso no Brasil e no mundo nas duas últimas décadas. Embora novas propostas curriculares surjam em contextos locais específicos, estudos recentes destacam que processos socioeconômicos em um mundo cada vez mais conectado impactam políticas educacionais e programas curriculares no âmbito local, regional ou nacional. Em meio a um intercâmbio crescente de pessoas, textos e discursos no mundo globalizado, é fundamental entender as reinterpretações que as ideias e materiais pedagógicos sofrem ao circularem pelo meio educacional, evitando enquadrá-las seja numa hierarquia rígida, seja em discursos independentes de forças econômicas globais.

Por meio da análise de diferentes fontes (relatórios de agências supranacionais, materiais de organizações da sociedade civil, entrevistas e publicações das escolas analisadas) e apoiando-me nos estudos sobre reformas educacionais e curriculares, história global e sociologia da educação, procuro compreender historicamente as forças externas e internas que impulsionam as reformas nas escolas privadas da capital paulista. Além disso, busco entender como os princípios educacionais que circulam pelas muitas instâncias públicas e privadas, entre diferentes espacialidades e temporalidades, são ativamente apropriados e recontextualizados em cada uma das instituições analisadas. Dessa maneira, ao discutir em perspectiva histórica global a função social das escolas revelada nas propostas curriculares de cinco instituições privadas de elite de São Paulo, a pesquisa contribui para o debate a respeito do futuro da escola e da formação das elites em um contexto de internacionalização (ou desnacionalização) da educação.

Palavras-chave: história da educação; sociologia da educação; reforma educacional; reforma curricular; ensino privado; internacionalização da educação; cidade de São Paulo.

Luciani, Fernanda T., *Education – for what? Curriculum reforms in elite schools in São Paulo, Brazil, in the 21th century* [tese]. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

Abstract

This dissertation aims to analyze the movement of curriculum reforms in elite private schools in the city of São Paulo as part of the broader process of educational and curriculum reforms underway in Brazil and in the world, in the last two decades. Although new curricular proposals arise in specific local contexts, recent studies highlight that socioeconomic processes in an increasingly connected world impact educational policies and curricula at the local, regional or national level. Amid this growing exchange of people, texts, and discourses, this dissertation interprets how ideas and pedagogical materials are appropriated within the circuit of educational institutions instead of framing them either as a direct expression of rigid global hierarchies or as self-standing discourses independent of economic relations.

Engaging studies on educational and curriculum reforms, global history, and sociology of education, this thesis explores a wide range of sources (from international agencies and education-related civil society organizations to selected elite schools). By doing so, I attempt to historically understand the external and internal forces that drive curriculum reforms in private schools in São Paulo; additionally, I seek to understand how educational principles that circulate through public and private instances across different scales of time and space are actively appropriated and recontextualized in each of the analyzed institutions. In this manner, when taking a global perspective to discuss the social function of schools revealed in the new curricular proposals of five elite private institutions in São Paulo, this thesis aims at contributing to the debate about the future of the school and the formation of elites within the broader context of internationalization (or de-nationalization) of education.

Keywords: History of Education, Sociology of Education, Educational Reform, Curriculum Reform, Internationalization in education, Private Schools, São Paulo City.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa

ABP – Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL - Project Based Learning)

AGEE – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

APEC – Asia-Pacific Economic Cooperation

APCEIU – Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNI – Confederação Nacional da Indústria

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DP – Diploma Programme (IBO)

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GEFI – Global Education First Initiative

GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral

EGC – Educação para a cidadania global (GCED – Global Citizenship Education)

IAS – Instituto Ayrton Senna

IBO - International Baccalaureat Organisation

IBE - International Bureau of Education - UNESCO

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IEDI – Instituto de Estudos de Desenvolvimento Industrial

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPC – Índice de Pobreza de Capacidade

IPH – Índice de Pobreza Humana

IPM – Índice de Pobreza Multidimensional

NCES – National Center for Education Statistics

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Organization for Economic Co-operation and Development / OECD)

ODM – Objetivos do Desenvolvimento do Milênio

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas (United Nation / UN)

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PMCTE – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PREAL – Programa de Reformas Educacionais na América Latina

REDUCA – Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para Educação

SAE – Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal

TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study

TPE – Movimento Todos pela Educação

UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund (Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância)

WBG – World Bank Group (Banco Mundial)

WEF – World Economic Forum

SUMÁRIO

Introdução. Enquadramento e construção do objeto de estudo 10

Capítulo 1. Tendências da educação na transformação do capitalismo global 30

1.1. A educação no cenário global: formar para quê? 37

1.2. As temporalidades do movimento reformista educacional 42

1.3. Interações mútuas entre escalas: arenas de constituição do discurso 69

Capítulo 2. O Discurso pela mudança educacional nas escalas nacional, regional e local... 81

2.1. Elaboração da BNCC em contexto: internacionalização da política pública..... 86

2.2. Educação como pauta global: o discurso pela mudança na reconfiguração do Estado e do capitalismo mundial 95

2.3. Reorganização do mercado do ensino privado: categorias do discurso educacional 106

2.4. Os múltiplos sentidos do discurso pela mudança: escolas privadas de elite, escolas privadas para baixa renda e ensino público 122

Capítulo 3. Escolas de Elite na terceira temporalidade do movimento reformista..... 134

3.1. Forças de mudança das escolas de elite de São Paulo: múltiplas escalas espaço-temporais 136

3.2. Nova economia global e as elites paulistanas 139

3.3. Novo cosmopolitismo e reformismo educacional nas escolas de elite 148

Capítulo 4. Escolas "tradicionais" de São Paulo: formar para quê? 163

4.1. Tradição aliada à formação para a contemporaneidade 171

4.2. Formação integral e reconfiguração do espaço escolar 193

4.3. Cultura Digital e metodologias ativas na formação 220

Capítulo 5. Novas escolas de elite na cidade de São Paulo: formar para quê? 245

5.1. Mentalidade Internacional: currículo IB integrado às diretrizes nacionais 247

5.2. Currículo internacional na formação para a cidadania global 266

Considerações Finais 293

Bibliografia por temas 310

Introdução

Enquadramento e construção do objeto de estudo

INTRODUÇÃO: ENQUADRAMENTO E CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Ao mesmo tempo que se fala em crise da educação na atualidade, assuntos relacionados à educação ganham destaque na imprensa, na política pública, nos organismos supranacionais e nas organizações da sociedade civil. Crescem, também, investimentos do setor privado em educação básica no Brasil, seja em empresas de assessoria e de elaboração de guias e materiais pedagógicos, seja diretamente em escolas privadas. Um dos temas centrais que percorre essas discussões e práticas é a função social da escola diante de um novo cenário social e econômico mundial que vem se consolidando nas últimas duas décadas. Em outras palavras, a pergunta a que muitos acadêmicos e agências multilaterais procuram responder, partindo de contextos de produção de discursos bastante diversos, é: para que se forma no século 21? De relatórios da OCDE, da UNESCO e do Banco Mundial (WBG) a textos de autores como José Carlos Libâneo, Jan Masschelein, Maarten Simons, Michael Young e Gert Biesta, um dos epicentros do debate sobre educação no mundo contemporâneo gira em torno das seguintes questões: "para que servem as escolas" (YOUNG, 2007), "qual a função social da escola" (LIBÂNEO, 2016), "o que constitui uma boa educação" ou "para que serve a educação" (BIESTA, 2012, p. 816-818), "qual o propósito da escola" (MASSCHELEIN e SIMONS, 2019), "quais os pilares da educação para o século 21" ou "como preparar alunos para o século 21" (UNESCO, 1998, 2015; OCDE, 2001, 2016a, 2018; WBG, 2011a).

As novas proposições sobre a formação das crianças e dos jovens na conjuntura atual, que vão ganhando forma e construindo um discurso comum nos relatórios produzidos por agências internacionais, instituições estatais e organizações não governamentais, circulam pelos diferentes países e impulsionam o movimento de reforma educacional e curricular ao redor do mundo. Discursos diferentes que se combinam para produzir um novo e complexo discurso sobre educação que se apresenta como consensual. No Brasil, considerando as diferentes escalas temporais e espaciais, o movimento reformista pode ser identificado tanto no âmbito nacional – como a discussão em torno da elaboração das diferentes versões da BNCC e a aprovação do texto final para Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017 e para Ensino Médio em 2018 –, quanto na esfera municipal, com a produção dos currículos das redes municipais – como no Rio de Janeiro (2014) ou, mais recentemente, o currículo da Cidade de São Paulo (2019). Nesta tese, argumento

que as reformas curriculares não atingem apenas as redes públicas de ensino, mas também as escolas privadas de elite – movimento ainda pouco estudado. As reformas curriculares nas instituições de ensino básico privadas se intensificaram nos últimos dez anos, concomitantemente a uma reorganização do próprio mercado do ensino privado nas principais cidades do país.

No movimento reformista que bate às portas das instituições privadas de educação básica de São Paulo e de outras cidades brasileiras, destaca-se o discurso em defesa da necessidade de mudança curricular frente às transformações econômicas, sociais e tecnológicas do século 21, numa busca pela qualidade da educação e pela formação de um aluno preparado para enfrentar os atuais desafios locais e globais. Vão sendo então produzidas e reproduzidas pelas escolas privadas novas categorias discursivas sobre educação convergentes com os discursos revelados nos documentos oficiais e nos relatórios das agências supranacionais. Os documentos curriculares de cada uma das escolas analisadas na pesquisa, os materiais publicados por essas instituições e as entrevistas realizadas com seus gestores demonstram efetivas mudanças curriculares por meio do redesenho de sua estrutura curricular, da reorganização do espaço físico escolar, da organização da grade horária, do uso do tempo didático em função das novas metodologias de ensino, das diversas iniciativas de internacionalização, do diálogo estabelecido com os documentos oficiais recém-publicados e da revisão dos processos avaliativos dos estudantes. Diante disso, argumento que esse processo de reforma curricular multicausal pelo qual as escolas privadas de elite de São Paulo têm passado na última década é um ponto de inflexão da história do ensino privado.

A defesa da urgência de mudança na educação não é tão recente. Desde a década de 1980, seu discurso vem se fortalecendo em diferentes países, acompanhado do diagnóstico da falta de eficiência da gestão pública e da falência da escola tradicional para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Tomados como verdades consensuais, esses tópicos embasam o clamor pela necessidade de melhorar a qualidade da educação no século 21. A escola considerada tradicional estaria engessada em espaços e tempos fixos, próprios do mundo da Revolução Industrial dos finais do século 19 e primeira metade do século 20, sendo incapaz de adaptar-se aos novos contextos e de oferecer uma aprendizagem efetiva e ligada à vida real. Sua obsolescência é entendida ainda como resultado de seu currículo, organizado em torno de conhecimentos e conteúdos estáticos, enciclopédicos e disciplinares. Noutras palavras, esse discurso que vai se construindo desde a década de 1980 foca na necessidade de um novo tipo de formação dos alunos e, assim, de um novo

tipo de escola diante de um "novo" mundo, cada vez mais incerto, acelerado e aberto a cenários poucos previsíveis. Para tanto, o redesenho do currículo das escolas – entendido aqui como o princípio para a seleção e organização dos conhecimentos que pressupõe uma concepção sobre a função social da escola e sobre a formação dos alunos –, é um dos pilares constituintes do discurso reformista. A necessidade da mudança curricular (dos conteúdos, metodologias de ensino, concepções de aprendizagem, objetivos da educação), defendida pelos gestores da política pública, por parte da imprensa, pelas instituições não governamentais, como Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna, e pelas agências supranacionais, como OCDE, UNESCO e Banco Mundial, tem ressoado também nas escolas privadas das principais cidades do Brasil.

Se focarmos a análise na escala local – a cidade de São Paulo –, veremos o movimento reformista na educação de diferentes ângulos: escolas privadas "tradicionais" propondo mudanças estruturais no currículo, na concepção dos tempos e espaços escolares e nas metodologias de ensino-aprendizagem; currículos de redes públicas nascendo a partir da aprovação da BNCC, como o currículo da Cidade de São Paulo (2019); novas escolas de elite chegando à capital paulista com propostas pedagógicas disruptivas; e escolas privadas, de fundos de investimentos e empresas, oferecendo educação de "qualidade" a um custo relativamente baixo. As transformações são tão evidentes que a imprensa tem se ocupado de noticiar as inovações de escolas ditas "tradicionais" privadas na cidade, a criação de novas escolas de elite, os desafios que as escolas têm enfrentado diante de dilemas contemporâneos, os debates sobre os parâmetros curriculares das redes públicas, os resultados das avaliações externas (nacionais e internacionais), a relevância das competências socioemocionais para o desenvolvimento dos alunos, inclusive para sua saúde mental, e a expansão da rede privada para os bairros mais periféricos da capital.

A análise das mudanças curriculares nas escolas de elite e do mercado da educação em São Paulo, no quadro mais amplo nacional e mundial de reformas educacionais pautadas na redefinição do papel social da escola e de um novo tipo de formação dos alunos que os prepare para as transformações do século 21, pode contribuir para enfrentar questões mais amplas como: as expectativas de formação de uma elite intelectual, política e econômica em São Paulo; as convergências e divergências dos princípios que pautam as propostas curriculares das escolas de elite de São Paulo e das redes públicas; a tradução e apropriação dos princípios reformistas

mundiais pelas escolas privadas; a maneira como os princípios enunciados como centrais na organização curricular estão revelados no currículo de cada escola; o discurso da formação dos alunos na escola privada de elite; e a forma como as forças globais são forças de mudança da escola privada e como são expressas localmente na elaboração dos documentos curriculares e nos discursos das escolas privadas.

Uma vasta bibliografia sobre as mudanças educacionais nos cenários global, nacionais e locais nas últimas décadas, incluindo as mudanças curriculares dos sistemas de ensino público, tem sido produzida desde a década de 1980. Trabalhos que se debruçam sobre os documentos curriculares no Brasil e em diversos outros países apontam para fortes transformações educacionais que acompanham as reconfigurações do capitalismo global desde as décadas de 1980 e 1990. Na maior parte das análises críticas à globalização, essas transformações são denominadas de reformas educacionais neoliberais. Outros tantos trabalhos, especialmente britânicos e norte-americanos, dedicaram-se a denunciar a entrada da iniciativa privada na educação pública e seus impactos educacionais e sociais mais amplos nesse contexto histórico.[1] Autores brasileiros destacam, de diferentes perspectivas, algumas das principais tendências reformistas mundiais que chegaram ao Brasil, como a padronização dos currículos nas redes públicas (PCNs e DCNs e BNCC), a implantação das avaliações externas (Provas MEC-INEP, Prova Brasil, ENEM) e os

[1] Sobre a lógica de mercado na educação, ver, por exemplo: Theresa Adrião, *et al*., "Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação", *Educ. Soc., Campinas*, v. 37, nº. 134, p.113-131, jan.-mar., p.113-131, 2016; Boyles (org.), *Schools or Markets: Commercialism, Privatization, and School-Business Partnerships*, London-New Jersey: LEA Publishers, 2014; S.Ball e S. Gewirtz, Do modelo de gestão do "Bem-estar-social" ao "novo gerencialismo": mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. *In:* Ball, S. e Mainardes, *Políticas educacionais: questões e dilemas*, São Paulo: Cortez, 2011, p. 193-221; S. Ball (2004), Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educ. Soc*. [online], vol.25, n.89, pp.1105-1126, 2004; S. Ball, Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação, *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez.2001; L.C Freitas, Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun.2012; D. Garcia e A. Molnar, The Expanding Role of Privatization in Education: Implications for Teacher Education and Development, *Teacher Education Quarterly*, p.11-24, 2007; V. M. Peroni e M.R.Caetano, O público e o privado na educação: Projetos em disputa? Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez.2015; A. Molnar, School Commercialism: From Democratic Ideal to Market Commodity, New York, Routledge/Falmer, 2006; V.M. Peroni e V. Mendes, Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos *think tanks* na política educacional brasileira, *Espaço Pedagógico*, v. 27, n. 1, Passo Fundo, p. 65-88, jan./abr.2020; V.M Peroni *et.al*., Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira, Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, out.2009, p. 761-778, 2009; D. Ravitch (2010), *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Book; E. Shiroma e O. Evangelista, Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago 2014.

impactos da agenda global nas políticas educacionais no país a partir das organizações supranacionais.[2]

Os estudos críticos da globalização apontam para as tendências gerais e bastante preocupantes das políticas públicas e das reformas educacionais. Destacam a descentralização das decisões, com a participação crescente de agentes locais e da sociedade civil no campo da educação, o gerencialismo, tendência em que a gestão gerencial ganha força como forma de conceber e implementar políticas públicas ou de gerir as instituições educacionais, e a lógica de mercado, em que parcerias público-privada surgem para melhorar a eficiência da educação. Nesse processo, que é político, econômico, social e cultural, os organismos internacionais assumem papel decisivo na política pública, articulando os diferentes atores públicos e privados na condução do que passa a ser defendido como desenvolvimento global. É nesse panorama que a educação se torna um dos elementos centrais na articulação de um discurso consensual na promoção de um novo pacto social. Como se tem constatado, as relações entre as transformações no capitalismo global e as tendências das reformas nacionais na educação básica – e na elaboração de seus currículos – parecem bastante evidentes na extensa produção bibliografia. Não são evidentes e nem fáceis de explicar, contudo, a materialização desse processo nas diferentes escalas espaciais e temporais e a interação mutuamente condicionada entre essas forças globais e os atores locais. Tampouco ficam evidentes as nuances do próprio processo de globalização (e seus impactos na educação), o qual está longe de ser uniforme e unidirecional.

Popkewitz e Rizvi (2009) chamam a atenção para a naturalização e o fatalismo com que o conceito de globalização é usado nos estudos sobre educação. Argumentam que globalização deve

[2] Sobre os impactos da agenda global nas políticas educacionais, ver, por exemplo: M. F. Cossio, "Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente", *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.13, n.4, p.616-640, out/dez. 2015; M.F. Cóssio e S. Scherer, "Governança e Redes Políticas Educacionais: Um Estudo Sobre O Estado do Rio Grande do Sul – RS", *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 21, n.3, p. 137-149, Set./Dez. 2018; S. Haddad, (org.) *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo, Cortez, 2008; J.M.M. Pereira, Continuidade, Ruptura ou Reciclagem? Uma Análise do Programa Político do Banco Mundial após o Consenso de Washington, *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 58, n.2, 2015, p. 461-498; J.F, Oliveira *et al*., O programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas, *Educ. Soc*., vol.26 n.90. Campinas Jan./Apr.2005; A. Teodoro e E. Estrela, Curriculum policy in Portugal (1995–2007): global agendas and regional and national reconfigurations, *Journal of Curriculum Studies*, 42, 5, p.621-647, 2010; A. Teodoro e G. Aníbal (2008). A Educação em Tempos de Globalização. Modernização e Hibridismo nas Políticas Educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 73-91, 2008; E. Shiroma, Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais, *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, e2014425, p. 1-22, 2020.

ser entendida em termos dos múltiplos processos sociais, cada um dos quais constituídos historicamente, implicados politicamente e calibrados culturalmente. Isso, segundo os autores, revela, por um lado, a importância de compreender os processos globais através de atores e perspectivas específicos e, por outro, a necessidade de constante reflexão teórica na análise desses processos. Nesse sentido, a perspectiva histórica, com seu aparato teórico e conceitual, pode contribuir para uma compreensão mais profunda do processo em que se inserem as reformas curriculares das escolas privadas de elite de São Paulo, pois permite conceber globalização e regionalização como fenômenos complementares sujeitos a contingências históricas e padrões históricos cambiantes nas diferentes espacialidades socioinstitucionais. Não basta apenas tomar como pano de fundo o contexto de mudança no capitalismo global e as políticas neoliberais para uma análise mais profunda das reformas educacionais e curriculares do ensino privado paulistano dentro do contexto das mudanças globais. É preciso reconstruir as ligações entre essas diferentes escalas de tempo e de espaço; mapear a circulação dos discursos e das práticas pedagógicas; historicizar a natureza dos processos de produção e prática do discurso; dar materialidade ao enraizamento local e institucional da globalização da educação; analisar de que forma e por que os princípios das reformas globais têm sido apropriados pelas instituições de ensino privado; e considerar, a todo momento, um condicionamento mútuo entre globalização e regionalização.

A elaboração de políticas públicas, dentro de um contexto de transformações globais e de circulação de pessoas e objetos pedagógicos, deve ser entendida como um constante processo de negociações, interpretações, empréstimo, adoção de tendências, experimentação e apropriação de discursos e de práticas (BALL, 1994). É preciso, dessa maneira, analisar os movimentos em escala global, em escala nacional e em escala local como processos que se constituem mutuamente. Ao circularem, os discursos e materiais pedagógicos são recontextualizados nas diferentes esferas por onde passam: do nacional ao local e do oficial ao pedagógico – nas escolas, nas universidades e nas organizações não-governamentais (BERNSTEIN, 1996). Como sintetiza Stephen Ball (2001), as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa "interconexão, multiplexidade, e hibridização", isto é, a "combinação de lógicas globais, distantes e locais" (Amin, 1997, p. 129-133, apud BALL, 2001, p.102).

Objetivos da pesquisa: ensino privado como objeto de estudo

Se, por um lado, a convergência das reformas na educação pública com as políticas internacionais, de que resultam políticas similares implementadas por partidos ideologicamente distintos no interior de um discurso homogéneo, tem ganhado destaque nos estudos acadêmicos; por outro, o movimento reformista nas escolas brasileiras de ensino básico privadas, intrínseco ao processo mais amplo de reformas educacionais globais, nacionais e municipais, é ainda pouco estudado, sobretudo no Brasil. Os discursos sobre as reformas educacionais e o futuro da educação presentes nos documentos das organizações internacionais, como os conhecidos relatórios da OCDE, desde o projeto DeSeCo – "Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations" (1997-2000), passando pelo texto *Schooling for Tomorrow: What Schools for the Future?* (2001) até o mais recente documento *Global Competency for an Inclusive World* (2018), circulam e são apropriados não apenas pelos decisores públicos, resultando nas tantas reformas educacionais e curriculares nas redes públicas no Brasil – como a reforma implementada a partir de 2009 da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro ou as discussões em torno da elaboração e aprovação da BNCC –, mas também, mais recentemente, pelas escolas privadas.

Há certa consonância, ainda que se considerem suas nuances, entre todos esses discursos educacionais, com destaque para o argumento da necessidade, ou até da urgência, de mudanças curriculares para melhor preparar os alunos para um mundo em constante transformação social e econômica. Agências multilaterais e organizações da sociedade civil criam uma agenda reformista com base em um discurso homogêneo sobre educação – ainda que se origine de concepções de escola e de currículo bastante diferentes –, intencionando a construção de um consenso em torno de suas propostas para a educação (NEVES, 2005). Concepções educacionais defendidas nos relatórios de organizações internacionais e nacionais como essenciais à formação das crianças e jovens do século 21 surgem ou ressurgem sob novas leituras com forte intensidade nos discursos, planejamentos, sites e propagandas das escolas privadas de elite de São Paulo. Uma gama de princípios defendidos pelos relatórios dessas agências supranacionais – currículo organizado por competências que mobilizem habilidades, conhecimentos, atitudes e valores; formação para a cidadania global; metodologias ativas; abordagem internacional; resolução de problemas; reorganização do espaço escolar; protagonismo e engajamento dos alunos para enfrentar as questões contemporâneas; e cultura digital – ganham destaque nos discursos de reformas

curriculares das escolas tradicionais de São Paulo e nos discursos das escolas de elite (e para baixa-renda) recém-criadas na cidade.

Considerando que as instituições de ensino privado não estão apartadas do movimento reformista mundial, o objeto de estudo desta pesquisa, a análise dos projetos de reformas curriculares nas escolas privadas de São Paulo, demanda a ampliação do foco de análise para outras esferas espaço-temporais, no sentido de compreender os agentes de mudança externos às escolas – diretrizes curriculares nacionais, avaliações padronizadas externas, tendências educacionais teóricas e metodológicas que circulam globalmente (HARGREAVES, 1994; 2001; 2002; GOODSON, 1995; 2013). Esse olhar analítico mais amplo, temporal e espacialmente, é essencial não apenas porque o discurso transnacional da mudança educacional que influencia a política pública nacional e as ações dos organismos não governamentais chega também às escolas privadas, implicando mudanças curriculares (aqui, resultado de forças de mudança externas) e uma revisão da função social da escola; mas porque as elites, fazendo uma leitura de todas essas transformações globais e nacionais, procuram reafirmar sua posição presente e futura na estrutura social encontrando na educação de seus filhos uma das estratégias de reprodução de classe, de diferenciação social, de pertencimento a uma comunidade imaginada e de opções para o futuro (BOURDIEU, BOLTANSKI e SAINT-MARTIN, 1979; BAGNALL, 2012; WALDOW, 2018).

O discurso das agências internacionais de formação para a cidadania global, por exemplo, é convergente com os anseios das elites brasileiras dos centros econômicos do país, como São Paulo, de se constituírem como elite global, pertencentes a uma comunidade que se constitui fora das fronteiras nacionais, e de prepararem seus filhos para esse futuro cada vez mais incerto (ou como essas elites leem esse cenário futuro). No processo de globalização, acompanhado pela intensa circulação de ideias e de pessoas e pela concentração crescente de capital, as elites brasileiras se veem cada vez mais como internacionais, identificando-se menos com um projeto nacional de república. O discurso do cosmopolitismo contemporâneo, que exerce grande força nos projetos pedagógicos atuais e aspira libertar o indivíduo das amarras locais, regionais e nacionais por meio de valores universais para enfrentar os desafios globais, parece dialogar com os receios sobre o futuro e os anseios sobre a formação dos filhos das elites de São Paulo. Como muito bem analisou Popkewitz, o cosmopolitismo é visto por muitos como o princípio primordial para a

reconstrução da sociedade mundial contemporânea para conter o genocídio global e as desigualdades testemunhadas no século 21 (POPKEWITZ, 2008; 2011).

No interior do novo discurso educacional de formação para o século 21, vai se redefinindo o papel social da escola. Caberia à educação, em grande parte, a construção de uma sociedade harmoniosa que superasse os desafios atuais originados fora do campo educacional. Dentro dessa perspectiva, de um movimento reformista global que se intensifica nas últimas duas décadas a partir de uma agenda educacional que se pretende consensual, recortei o objeto de estudo para que a investigação permitisse analisar como as condições contemporâneas de mudança impactam as reformas das escolas privadas de elite da capital paulista (por que mudam?) e como e por que essas instituições de ensino se apropriam desse discurso externo (para que mudam?). Para tanto, a chave de leitura sugerida por Andy Hargreaves (1994) e Ivor Goodson (1995) contribui para o recorte e para a análise do meu objeto de estudo. A partir da década de 1990, os autores propuseram estudar escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio dos Estados Unidos e Canadá para analisar e comparar historicamente as condições de mudança que implicavam transformações nos programas curriculares e, consequentemente, nas práticas pedagógicas nas salas de aula. Os autores propuseram uma metodologia de análise de mudança que considerasse agentes de mudança externos (diretrizes curriculares nacionais, avaliações externas, tendências educacionais teóricas e metodológicas), agentes de mudança internos (ambiente escolar, comunidade escolar, alunos, pais) e agentes de mudança pessoal (indivíduos, como gestores escolares).

Goodson, no começo dos anos 2000, diante das radicais transformações nos padrões de mudança educacional, em que a "escola primária responde à mudança desenvolvida por agentes externos", reformula a teoria da mudança atribuindo maior ênfase aos fatores externos. Segundo o autor, a nova teoria das condições contemporâneas de mudança, mais sensível ao contexto, "nos permite arbitrar entre o equilíbrio mutante das relações externas e dos negócios internos em circunstâncias históricas contemporâneas" (GOODSON, 2013, p.66). Essa perspectiva de analisar as mudanças que transformam o contexto em que o currículo é produzido, moldando também o ambiente de ensino-aprendizagem, ajuda a explicar a reorganização curricular das escolas privadas imbricada no movimento na política pública educacional nacional e global. A mesmo tempo, essa teoria da mudança não deixa de considerar as condicionantes locais que moldam as reformas dessas escolas e as leituras locais das reformas em escala mundial.

Desse ponto de vista, defendo que a esfera das transformações globais condiciona a esfera local das escolas privadas por diferentes interconexões, seja porque o discurso construído pelo movimento reformista transnacional sobre o novo tipo de formação dos alunos influencia os princípios das reformas curriculares nessas escolas; seja porque o cenário econômico mundial incerto e cada vez mais desigual gera novas expectativas nas elites nacionais sobre o papel na escola na formação de seus filhos; seja, ainda, porque o mercado das escolas privadas tem se reorganizado diante dos investimentos de grupos empresariais nacionais e internacionais na educação básica. As novas expectativas dos pais com relação à escola, que se constituem como um agente de mudança interno às escolas privadas de elite de São Paulo, está condicionado por fatores externos. Um terceiro nível de interconexão, mutuamente condicionado aos anteriores e que percorre as esferas global, nacional e local, é a circulação do discurso educacional internacional entre os gestores das escolas privadas. Diretores, coordenadores e professores das escolas analisadas passaram por centros de formação internacionais, como universidades norte-americanas e europeias, visitaram outras escolas nacionais e estrangeiras com propostas pedagógicas disruptivas (em especial nos Estados Unidos, Espanha e Finlândia) e acessaram documentos produzidos pelas organizações não governamentais nacionais ligadas à produção do discurso da mudança em educação e pelas agências supranacionais. Isto se constitui como força de mudança pessoal (individual) na análise, embora condicionada a questões externas à escala local de sua instituição escolar. Em linhas globais, os colégios de elite, sobretudo nos últimos dez anos, têm mudado substantivamente o discurso sobre seu projeto pedagógico, suas metodologias de ensino e até mesmo sua função social.

Outro fator externo de mudança a ser considerado é a criação das avaliações externas, que ganham força no cenário internacional, nacional e local. Abertos à consulta pública, seus resultados são logo interpretados pela imprensa e por instituições não governamentais ligadas à educação. Exemplos são a Prova Brasil e o Enem no âmbito nacional ou o PISA no quadro mundial. Ao se expandir, criar indicadores e gerar rankings entre as escolas e redes, incluindo as escolas privadas de elite, as avaliações externas e seus resultados passaram a ser entendidos como uma medida, talvez até a única medida, da qualidade da educação. Em consequência, esses dados são usados como argumentos em favor da necessidade da mudança educacional e curricular. A imprensa começou a cobrir mais constantemente as notícias relacionadas à educação, especialmente as relativas aos índices publicados pelo Inep sobre as redes de ensino e os resultados

do ENEM, de interesse também das escolas privadas, o que ganhava ainda mais destaque com a publicação dos rankings das "melhores" escolas do país e de cada estado. Mesmo depois de o ranking e os microdados por escola deixarem de ser publicados anualmente pelo Inep (2017), justamente com a justificativa "da inadequação do uso dos resultados como indicador de qualidade do ensino médio e o uso inapropriado feito pela mídia e alguns gestores educacionais que buscavam ranquear as escolas"[3], os meios de comunicação e algumas escolas produzem seus próprios rankings a partir da base de dados bruta publicada pelo MEC. Dessa maneira, os critérios de avaliação das provas externas, cujos resultados acabam por definir se não a qualidade em geral, ao menos uma das medidas de qualidade das escolas, também se constituem como agentes de mudança externos às escolas privadas de elite.

Em 2019 foi lançada no Brasil mais uma possibilidade de atestar "qualidade" das instituições escolares. A OCDE, além do diagnóstico comparativo global realizado a cada três anos por meio do PISA, passou a oferecer um novo formato de sua avaliação. Um exame sob demanda para as instituições escolares, o Pisa-S (Pisa for Schools). A partir de 2020, uma parceria entre a Cesgranrio e a Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep) oferecem às escolas privadas brasileiras o exame e o diagnóstico, nos mesmos moldes e princípios do PISA aplicado mundialmente. Um piloto do Pisa-S foi realizado em 2017 no Brasil por uma parceria da OCDE, Cesgranrio e Fundação Lemann. Segundo o site do programa, "cada escola participante do PISA-S recebe um relatório detalhado, com evidências sólidas acerca dos fatores que afetam o seu desempenho e com indicações de como promover a melhoria da aprendizagem para todos os estudantes". Os princípios norteadores do movimento reformista se reafirmam no projeto Pisa para Escolas, que anuncia que o Pisa-S contribui para o "desenvolvimento de uma avaliação dos conhecimentos, competências e habilidades que são relevantes, no mundo atual, e incentiva experiências inovadoras de aprendizagem na solução colaborativa de problemas, desenvolvimento da criatividade, autonomia e do pensamento crítico dos estudantes". Outro objetivo do projeto seria "desenvolver oportunidades de melhoria da qualidade das escolas, estimulando a aprendizagem dos estudantes e a criação de comunidades globais de aprendizagem, para promover intercâmbio de boas práticas, com base em evidências internacionais alinhadas ao Pisa Mundial, entre

[3] Portal do MEC, <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36409-enem-por-escola>, acessado em 03/11/2020.

professores e gestores de diferentes países"[4]. Algumas das escolas privadas, inclusive dentro do escopo desta pesquisa, anunciaram sua participação no Pisa-S. Essa avaliação comporia mais um fator de mudança externa às escolas privadas de São Paulo?

Poderíamos responder que muito provavelmente o Pisa-S será mais um desses fatores no movimento reformista, estando condicionado aos anteriormente anunciados. Se temos fortes evidências de que o ensino privado não está à parte do movimento mundial e nacional de reorganização educacional das últimas três décadas e que, assim, seu estudo pode contribuir para compreender a complexidade do movimento de reforma educacional, poucos são os estudos acerca do ensino privado no Brasil, e ainda mais raras são as pesquisas que focam as reformas curriculares em escolas privadas brasileiras. Os esforços de pesquisa se concentraram, por razões legítimas e compreensíveis, nos sistemas educacionais públicos. Mais recentemente, pesquisas sobre educação privada e sobre educação das elites têm se desenvolvido, ainda que não de forma sistemática. Pouco sabemos, por exemplo, sobre a organização curricular e o funcionamento das escolas privadas, ou sobre a formação e socialização dos alunos pertencentes aos grupos sociais mais privilegiados. A presente pesquisa, ao ter uma abordagem de análise multitemporal e multiespacial, procura trazer alguma materialidade às relações entre a compra das escolas tradicionais de elite por grades grupos empresariais nacionais e internacionais; a criação recente de escolas que propõem pedagogias disruptivas; a abertura de escolas de baixo custo que prometem as mesmas metodologias de ensino que as escolas de elite e apresentam seus currículos organizados conforme as tendências internacionais; e os discursos circulantes pelas diferentes esferas que legitimam essas mudanças educacionais.

Investigar as escolas de elite de São Paulo é também contribuir para uma análise mais complexa e multifatorial do processo social e econômico pelo qual passa a educação de São Paulo e do Brasil, no qual está imbricado o movimento de mudança das escolas públicas e privadas. Processo este de diferenciação e de reprodução de desigualdades entre o ensino público e o privado que estão para além do discurso dos princípios curriculares e pedagógicos que justificam a urgência das mudanças educacionais. Processo de diferenciação que parece estar menos no discurso do que nas práticas educacionais, na formação dos professores, nas estruturas das escolas ou em outras tantas razões. As estratégias de reprodução social estão se transformando e precisam ser estudadas.

[4] Sobre a Conferência Internacional de Lançamento do Pisa-S e os objetivos do programa, ver o site da Cesgranrio <http://pisaforschools.cesgranrio.org.br/>, acessado em 21/09/2020.

A escolha da escola tem se tornado uma preocupação primordial das famílias, não apenas por razões culturais, mas pela crescente heterogeneidade dos ambientes escolares. No processo de massificação da educação e de uma gama maior de opções de escolha, atribui-se um maior valor à notoriedade das escolas frequentadas e do nível educacional de cada instituição. Longe de marcar o fim das desigualdades sociais na escolarização, "a massificação levou à introdução de mecanismos de seleção social dentro dos sistemas escolares e ao desenvolvimento de 'rotas' que, mais ou menos sinalizadas dentro dos sistemas educacionais, concedem acesso a caminhos de elite" (DRAELANTS, 2016, p.145-146). Como já haviam assinalado Ana Maria Almeida e Maria Alice Nogueira, a partir de estudos sobre os processos e modos de escolarização dos jovens pertencentes aos meios sociais mais favorecidos, compreenderemos melhor o funcionamento dos sistemas de ensino em nossas sociedades e ampliaremos o debate sobre o lugar da escola na sociedade brasileira (ALMEIDA e NOGUEIRA, 2002, p.7-8).

Instigada por todo esse debate em torno da função da escola no mundo contemporâneo e da reorganização regional e local no mercado das escolas privadas – contexto comum em que se insere a educação pública –, a pesquisa aborda um tópico ainda inédito entre os estudos acadêmicos, isto é, as tendências e os princípios educacionais que pautam as reformas e propostas curriculares das escolas de elite na cidade de São Paulo. Ademais, a maneira como o aborda – em perspectiva histórica global – também aporta contribuições nos campos de história da educação e de metodologia histórica. Com efeito, a maioria das pesquisas sobre reformas educacionais no Brasil, além de focar na escola pública, ou mantém o recorte analítico nacional ou aborda o movimento de mudanças educacionais mundiais como mero contexto histórico, e não como parte integrante da análise. Isso resulta em pesquisas que focam nos documentos produzidos pelo Estado brasileiro, como diretrizes e programas curriculares; no impacto das avaliações externas nacionais sobre os sistemas educacionais ou sobre os alunos; nas mudanças trazidas pelas reformas sobre determinadas disciplinas e instituições escolares; ou no ponto de vista dos professores sobre reformas específicas.

A presente pesquisa, em contrapartida, percorre diferentes escalas de análise, do global para o local e vice-versa, identificado conexões e processos de circulação de ideias, de programas curriculares e de materiais pedagógicos que impactam os programas curriculares de escolas

privadas – ainda que sofram traduções e recontextualizações em sua regulação.[5] A investigação não se caracteriza como história comparada, pois não tem por objeto de estudo a comparação entre as reformas curriculares das escolas analisadas. Caracteriza-se pela análise de um processo social revelado no – e construído pelo – movimento de reforma curricular das escolas de elite em que o método comparativo, contrastando os discursos reformistas nos documentos oficiais e nos documentos de instituições não governamentais, ilumina o objeto de estudo, orientando a escolha das problemáticas, definindo o campo de análise e delimitando a seleção das fontes.[6] Estudar tanto os princípios e as teorias de conhecimento que pautaram reformas educacionais em diferentes cidades brasileiras ou em outros países, como os pressupostos educacionais dos relatórios de instituições internacionais e nacionais, e compará-los aos discursos das reformas curriculares das escolas privadas de São Paulo é uma ferramenta valiosa para melhor caracterizar o meu objeto de estudo, questionar as fontes analisadas, estabelecer conexões entre fenômenos de dimensão global e analisar as forças ou agentes de mudança externos e internos às escolas. Os documentos oficiais são fontes importantes para esta pesquisa, uma vez que aparecem nos discursos das escolas privadas como uma das forças de mudança curricular, embora a análise da política pública nacional ou local e sua apropriação pelos sistemas educacionais ou pelas escolas não se constitui como meu objeto de estudo.

Nesse escopo, os objetivos da presente pesquisa podem ser assim descritos: (1) articular transformações em escala local ao movimento de reforma educacional em escala global, no sentido

---

[5] Para Teses e Dissertações recentes que abordam reforma educacional e/ou curricular, ver: Cristiane Machado, *Avaliar as escolas estaduais para quê? Uma análise do uso dos resultados do SARESP 2000*. Tese de doutorado, FEUSP, 2003; Paulo Roberto Oliveira Dias, *A produção de Políticas de Currículo em Minas Gerais: o projeto veredas na Escola Sagarana (1999-2002).* Tese de Doutorado, UFRJ, 2007; José Eustáquio de Sene, *As reformas educacionais após a abertura política no Brasil e na Espanha: uma análise crítica do Ensino Médio e da Geografia*, Tese de Doutorado, FFLCH-USP, 2009; Luís Renato Silva Maldonado, *Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o programa São Paulo Faz Escola*, Dissertação de Mestrado, FEUSP, 2013; Jorge Luis Inzunza Higueras, *A reforma educacional chilena na América Latina (1990-2000): circulação e regulação de políticas através do conhecimento*. Tese de Doutorado, Unicamp, 2014; Isabela Bilecki da Cunha. *O currículo escolar e as reformas na rede pública municipal de São Paulo*. Tese de doutorado, USP, 2015; Júlio Augusto Mendes Ericeira, *Colegiado escolar: espaço democrático nas escolas do ensino médio da rede pública estadual em São Luís do Maranhão - 2007 a 2010*. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2015; Maria Socorro Gonçalves Torquato, *Ideias educacionais de docentes em escolas estaduais paulistas*. Tese de Doutorado, FEUSP, 2015.

[6] Nesse sentido, autores fundamentais para essa abordagem comparada são: Heinz-Gerhard Haupt, "O lento surgimento de uma História Comparada" *In*: Jean Boutier e Dominique Julia (orgs.) *Passados Recompostos*. Rio de Janeiro: UFRJ/ FGV, 1998; Heinz-Gerhard Haupt, *Comparative history: a contested method, Historisk Tidskrift*, Suécia, 127:4, 2007; Heinz-Gerhard Haupt e Jiirgen Kocka (orgs.), *Comparative and transnational History: Central European Approaches and New Perspectives*. NY-Oxford: Berghahn Books, 2009; Marcel Detienne, *Comparar o incomparável*, São Paulo: Ideias e Letras, 2004.

de compreender as forças que impulsionam as mudanças curriculares nas escolas privadas de elite de São Paulo; (2) analisar a circulação de ideias e materiais pedagógicos entre agentes individuais (diretores, coordenadores, formadores) das escolas privadas e outras instituições nacionais e internacionais envolvidas com educação (Universidades, MEC, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Todos pela Educação, Movimento pela Base, OCDE); (3) contribuir para o debate sobre as bases epistemológica dos currículos das escolas privadas; (4) compreender os canais de circulação dos modelos e discursos reformistas educacionais contemporâneos entre escolas privadas; e (5) elucidar a formação da elite paulista.

Aliando as técnicas qualitativas às quantitativas, mas enfatizando as primeiras, a pesquisa se pautou, por um lado, na pesquisa de campo, com visitas às escolas, entrevistas com Direção Geral e/ou Pedagógica das instituições selecionadas, consultas a fontes escritas dos colégios, como propostas pedagógicas, currículos, projetos de mudança e inovação, sites e projetos educacionais. Além das entrevistas presenciais, foi aplicado um questionário respondido por todos os entrevistados de cada escola. Por outro lado, a investigação está ancorada em um corpo documental de fontes diversas para a análise dos princípios e concepções pedagógicas e curriculares dos últimos 20 anos, como relatórios de projetos e pesquisas das agências supranacionais; documentos e sites de instituições nacionais e internacionais não governamentais relevantes para a construção do discurso educacional; notícias na mídia em formato impresso e digital; e documentos curriculares oficiais. Duas técnicas de análise de dados – de sistematização e interpretação de dados – contribuíram para o desenvolvimento da presente pesquisa. Como métodos de análise comparativos que fornecem um quadro complexo e multicausal dos processos sociais, a Grounded Theory e a Análise de Conteúdo me ajudaram a manter um movimento constante entre os dados coletados e os conceitos de análise, entre escalas de tempos e de espacialidades (HUTCHINSON, 1986, 1988; STRAUSS e CORBIN, 1990; CHARMAZ, 2002; BARDIN, 2000).

Essa metodologia permitiu, na pesquisa de campo e na leitura das demais fontes, acompanhar a construção de alguns aspectos do discurso e a visão de mundo dos entrevistados, o que potencializou a compreensão dos fenômenos histórico-sociais. Foi um diálogo constante entre o arcabouço teórico, baseado na bibliografia, e a experiência pessoal e professional na coleta e análise dos dados. A pesquisa procurou focar tanto nas constantes inter-relações locais e internacionais que constroem um discurso e um conhecimento global sobre educação, incluído as escolas privadas de São Paulo nesse circuito ou nessa rede de circulação dos materiais e ideias

sobre reformas educacionais. O elemento comparativo entre os currículos de cada escola e entre os discursos sobre suas propostas contribui para melhor definição, recorte e compreensão do objeto de estudo inserido em um processo histórico multitemporal e multiespacial; processo este que contém a complexidade da produção do discurso e dos materiais em cada instituição.

Para construir o percurso dos processos de mudança de cada escola em perspectiva global, foi essencial analisar a imagem do colégio como retratada na imprensa, a imagem de escola que seus gestores estavam interessados em apresentar à pesquisadora, a imagem do projeto pedagógico que a instituição procura anunciar em seus meios de comunicação, como site, documentos curriculares, publicações impressas e digitais internas. Tenho consciência de que essas "imagens", que realçam um tipo de formação vinculada às tendências educacionais globais, são a representação do papel que cada escola seleciona para si neste momento histórico específico de reorganização do mercado das escolas privadas de São Paulo. São representações das categorias discursivas que as instituições desejam valorizar, e não necessariamente a concretização da reforma curricular na sala de aula, aspecto do currículo que não faz parte de meu objeto de pesquisa.

Nesse sentido, ainda que o tipo de fonte utilizada na análise dos projetos de reforma de cada escola, especialmente seus documentos curriculares e as entrevistas com seus gestores, seja limitador, porque ilumina apenas um dos aspectos do currículo (as intencionalidades) e impede uma individualização de quem fala e do lugar de fala, uma vez que a identidade das escolas e dos gestores foi preservada, o que influencia na própria exposição e citação das fontes ao longo do texto, o acesso a esse tipo de fonte permitiu demonstrar a construção e a circulação entre as escolas privadas de um novo discurso sobre educação, o qual dialoga intensamente com o discurso educacional no âmbito nacional e internacionalmente dos últimos vinte anos. A maneira como os gestores e os materiais curriculares apresentam seus projetos pedagógicos contribui ainda para refletir sobre o tipo de formação proposto pelas escolas privadas de elite, sobre os princípios ou tendências curriculares que têm pautado tais processos de transformação curricular, sobre o discurso de cada instituição a respeito da função social da escola e sobre de mudança da escola privada dialoga com o processo de mudança educacional nos sistemas públicos.

A partir dos objetivos de pesquisa anunciados e desse arcabouço teórico-metodológico de análise, cada capítulo do livro procura oferecer aos leitores uma perspectiva diferente sobre as

conexões global, nacional e local, pautada em referências conceituais e em exemplos empíricos. São arenas em que as diferentes esferas espaço-temporais se cruzam e materializam o movimento reformista mundial no campo da educação. Arenas onde o discurso contemporâneo sobre educação é imaginado, moldado e implementado. Arenas por onde as categorias discursivas circulam, consolidam-se e são recontextualizadas. No Capítulo 1, partindo da questão "para o que se deve formar no mundo contemporâneo", debatida tanto por estudiosos quanto pelas agências multilaterais, procurei analisar, primeiramente, o discurso internacional atual sobre o tipo de formação de crianças e jovens, focando nas tendências educacionais mundiais dos últimos 40 anos que se consolidam nos anos de 2010, as quais são concebidas como princípios essenciais para uma formação capaz de preparar para o futuro e enfrentar os desafios globais. Ao relacionar os discursos educacionais ao contexto histórico em que são produzidos, assim como entender os meios pelos quais essas ideias e os textos sobre educação circulam entre diversas instâncias em diferentes escalas espaço-temporais (do global para o local e vice-versa), é fundamental diferenciar os momentos em que as tendências educacionais se formam e se consolidam ao longo dos últimos 30 anos.

Assim como o neoliberalismo é múltiplo, as categorias que compõem os discursos educacionais consideradas neoliberais são bastante diversas. Para tanto, estabeleci três temporalidades do movimento das reformas no âmbito internacional, as quais se materializam no âmbito nacional e local produzindo ou acelerando reformas educacionais e curriculares. Componente fundamental desse mesmo movimento mundial de reformas educacionais – que vem acompanhado pela expansão das avaliações externas que validam a chama "educação de qualidade" – é a internacionalização das políticas públicas para educação, as quais impactam a produção dos documentos oficiais nacionais, regionais e locais. Uma das marcas do discurso internacional é a necessidade de mudança na educação que promova um novo tipo de formação, garantindo uma educação de qualidade a todos os estudantes. Nele, um dos princípios centrais é educação para a cidadania global, o qual dialoga com outros princípios igualmente relevantes na reorganização curricular: formação integral, formação holística, mentalidade internacional, competências que mobilizem não apenas conhecimento, mas atitudes, habilidades e valores, educação para o desenvolvimento sustentável e para os direitos humanos.

O objetivo no segundo capítulo é analisar de que maneira as condições contemporâneas de mudança na escala global circula e se reconfigura nas escalas nacional e local. Nesse sentido,

um dos focos desse capítulo será problematizar o discurso em defesa da mudança educacional que percorre uma variedade de arenas externas e internas, como agências multilaterais, universidade, *thank tanks*, organizações da sociedade civil, grupos de empresários, gestores públicos e escolas. No processo de globalização mais recente, parte dessas instituições e agentes procura moldar e propagar esse discurso sobre educação, pautado pelos novos desafios contemporâneos e pelas transformações econômicas e sociais globais, como consensual, propondo um novo e harmônico tipo de formação dos alunos para o século 21. Esse mesmo discurso pela mudança precisa ser analisado no contexto local das transformações no mercado das escolas de São Paulo. Nesse sentido, o capítulo aborda ainda a criação recente de escolas com currículo internacional – algumas das quais se propõem a formar um cidadão global e estabelece diálogo aberto com os princípios educacionais das reformas em escala mundial – e os cada vez maiores investimentos de grandes grupos empresariais em escolas de elite, em escolas para famílias de baixa-renda e, até, em redes públicas de ensino. Analisar o mercado das escolas privadas da capital paulista é também discutir a entrada intensa dos valores de mercado no campo da educação e, assim, o acirramento da competitividade entre as escolas, o que as leva a desenvolver estratégias de diferenciação possíveis num mercado educativo, como propostas curriculares mais atrativas e metodologias de ensino que pretendem mostrar-se inovadoras.

No esforço de compreender as reformas curriculares nas escolas de elite dentro do quadro mais amplo da terceira temporalidade no movimento reformista mundial, considerando que as ideias e os documentos que pautam a mudança curricular circulam por diferentes esferas e são apropriadas nos contextos locais, o terceiro capítulo procurar discutir, como componentes de um mesmo processo: os interesses das escolas de elite em se apropriar seletivamente desse discurso reformista e em ofertar novos modelos pedagógicos e curriculares como mecanismo de diferenciação e legitimação de suas instituições; e a constituição de elites globais ou elites nacionais com expectativa de se tornarem globais, que demandam uma nova narrativa sobre educação embasada em diferentes argumentos educacionais conectados às necessidades da economia global, como estratégia de distinção e reprodução desses grupos sociais dentro e fora das fronteiras nacionais. As escolas de elite reelaboram ou criam seus currículos em meio ao processo de internacionalização – que é ao mesmo tempo um processo de desnacionalização da educação – e de descolamento dessas classes mais abastadas dos projetos de nação.

O foco dos dois últimos capítulos está em refletir sobre como o movimento de mudança curricular das escolas de elite de São Paulo está produzindo um discurso sobre o aluno que se quer formar e, portanto, definindo um modelo de formação que corresponderia a uma educação "de boa qualidade" e inovadora que prepara os filhos de famílias abastadas para serem bem sucedidos no futuro incerto que se desenha para as próximas décadas do século 21. Não mais um discurso em defesa de uma escola que tem como papel central a transmissão do conhecimento vinculado a uma "tradição do pensamento ocidental", princípio considerado como o mais legítimo para definir a função social da escola desde o século 19. A sistematização e análise dos dados coletados na investigação pela leitura crítica dos documentos curriculares e das entrevistas realizadas são cruciais para aprofundar a reflexão sobre a formação das elites de São Paulo e as tendências educacionais evidenciadas nos discursos e nos currículos das escolas para as classes privilegiadas.

Fundamental ainda foi cruzar as forças de mudança internas, externas e pessoais nas diferentes escalas espaço-temporais que resultaram nas reformas curriculares de cada instituição escolar, como as categorias discursivas sobre educação que circulam globalmente, os documentos oficiais, as novas expectativas das famílias, a maior competição do mercado educacional na cidade, as avaliações externas e a internacionalização do ensino superior e básico. O Capítulo 4 é dedicado às escolas consideradas tradicionais de São Paulo que implementaram, portanto, mudanças curriculares a partir de uma trajetória pedagógica nacional anterior, buscando adaptar ou transformar seus documentos curriculares a partir das condições de mudança externas. Procurei, na análise de cada escola, aprofundar algumas das categorias discursivas sobre educação, evitando uma exposição apenas descritiva de seus respectivos programas curriculares. O Capítulo 5 contempla a análise das escolas criadas mais recentemente na capital paulista já em um contexto reformista mundial contemporâneo. Nesse sentido, são instituições que nascem imersas nas categorias do discurso internacional, no intenso movimento de internacionalização da educação básica e superior e da reconfiguração do mercado educacional local. São escolas que, propondo uma educação inovadora, têm o desafio de integrar seus currículos internacionais às diretrizes nacionais para educação.

Capítulo 1

Tendências da Educação na transformação do capitalismo global

CAPÍTULO 1. TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NA TRANSFORMAÇÃO DO CAPITALISMO GLOBAL

Em geral, os estudiosos apresentam o neoliberalismo como uma conjuntura mundial homogênea, dotada de um único sistema de referências e valores, que impactaria os sistemas educacionais de forma unilateral. Meu propósito é historicizar essa ordem mundial, encontrando importantes inflexões no seu interior que têm impacto diverso sobre as políticas educacionais. Minha hipótese de trabalho é que as crises do capitalismo mundial e seus desdobramentos condicionam o discurso sobre educação de maneiras distintas, constituindo três temporalidades nos últimos 40 anos, assunto central desde capítulo. Uma primeira temporalidade (1980-1990), centrada no conceito de capital humano, na competitividade e no utilitarismo; uma segunda (final da década de 1990 e início dos anos 2000), caracterizada pelo hibridismo das propostas educacionais e focada na noção de adaptação flexiva do indivíduo; e uma mais recente (a partir de 2010), que defende uma formação para o bem-estar coletivo e o enfrentamento dos desafios globais. É essencial acentuar que essas três temporalidades do discurso educacional não formam uma sequência de justaposições; são antes camadas com superposições imperfeitas, em que novos elementos surgem e outros das camadas mais antigas permanecem, ressignificados, nas mais novas.

Desde o colapso da ordem mundial bipolar da Guerra Fria, uma condição de crise generalizada, entendida como profundo processo de indeterminação social e redefinição institucional, parece despontar nas múltiplas relações humanas em diversas regiões do sistema mundial. Autores sinalizam um cenário de certezas que se desestruturam, de crenças que se abalam, de valores que são postos em questão; transformações que afetam as múltiplas dimensões da sociedade globalizada e do sujeito pós-moderno. Pesquisas nas diferentes ciências sociais têm entendido essas mudanças sistêmicas como resultantes do processo de globalização, cujas forças têm conduzido à homogeneidade cultural nas sociedades ocidentais, à redefinição das fronteiras dos Estados-nação, à compressão do espaço-tempo histórico e ao crescimento da tecnologia da

informação, acompanhado pela cada vez maior circulação de pessoas e ideias.[7] A escola – e os sistemas educacionais –, sendo uma instituição sócio-histórica (BOWLES e GINTIS, 1976; BOURDIEU e PASSERON, 1990; SASSEN, 2000; 2003), não fica à margem dessas transformações sociais e econômicas globais, e estudos recentes têm procurado investigar o impacto da nova ordem mundial sobre educação. Trabalhos desenvolvidos por pesquisadores como Thomas Popkewitz e Stephen Ball ou por grupos de pesquisa como os conduzidos por John Meyer e por Roger Dale, ainda que partindo de diferentes perspectivas conceituais e de análise, destacam o componente global ou mundial que vem agindo sobre os Estados nos seus diferentes níveis e moldando as políticas educacionais das últimas décadas.[8]

O primeiro trabalho de fôlego sobre sistemas educacionais e currículos em perspectiva comparada mundial nasceu de uma empreitada intelectual coletiva que resultou no livro *School*

[7] Sobre pós-modernidade, ver: Jean-François Lyotard, *O pós-moderno*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1986 (1979); Fredric Jameson, Pós-modernidade e sociedade de consumo, *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n.12, p. 16-26, jun. 1985; Anthony Giddens, *The Consequences of Modernity*, Cambrigde: Polity Press, 1990; Perry Anderson, *The Origins of Postmodernity*, Londres:Verso, 1998; Zygmunt Bauman, *Liquid Modernity*; Cambridge:Polity, 2000; David Harvey, *The Condition of Postmodernity*. London: Basil Blackwell, 1989; A Elliott e J. Urry, *Mobile Lives*, London: Routledge, 2010.

[8] Sobre a relação entre educação e transformações globais, ver: Michael W. Apple, *Cultural Politics and Education*. New York:Teachers College Press, 1996; Michael Young, Para que Servem as escolas?, *in*: M.Z.C. Pereira, M.E.P de Carvalho e R.C.C. Porto (orgs.), *Globalização, Interculturalidade e Currículo na Cena Escolar*. Campinas:Alínea, 2009, p.37-54; John Meyer et al, *School Knowledge for the Masses*: *World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*, Wahington-London:Falmer Press, 1992; Roger Dale, Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação", *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 16, 2004, p. 133-169; Roger Dale, A Globalização e o desenho do Terreno Curricular, *in*: M. Z. C. Pereira, M.E.P de Carvalho e R.C.C.Porto (orgs.), *op.cit*, 2009, p.18-36; Roger Dale e Susan Robertson, Capitalism, Modernity and the future of education in the New Social Contract, *in:* Thomas Popkewitz e Fazal Rizvi (orgs.), Globalization and the Study of Education, *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, n.108, vol.2, 2009, p.111-129; Thomas S. Popkewitz, "Globalization/regionalization, knowledge and the restructuring of education". *In*: _____ (org.), *Educational Knowledge: Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community*. Albany: State University of New York, 2000, p. 3-27; Thomas Popkewitz e Fazal Rizvi, Globalization and the Study of Education: an introduction, *in:* _____, *op.cit*, 2009, p.7-28; Thomas Popkewitz, Globalization as a system of reason, in: T. Popkewitz e F.Rizvi, *op.cit*, 2009, p.247-26; Fazal Rizvi, Global Mobility and the Challenge of Educational Research and Policy, *in*: T. Popkewitz e F. Rizvi, *op.cit*, 2009, p.268-289; T. Popkewitz, E. Hultqvist e S. Lindblad (org.), *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance*, Cham:Springer International Publishing, 2018; Stephen Ball, *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. RoutledgeFalmer:London, 2003; Stephen Ball, Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar, *Educ. Soc.* [online], vol.25, n.89, pp.1105-1126, 2004; S. Ball e S.Gewirtz, Do modelo de gestão do "Bem-estar-social" ao "novo gerencialismo": mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional, *in*: Ball, S. e Mainardes, *Políticas educacionais: questões e dilemas*, São Paulo: Cortez, 2011, p. 193-221, 2011; J. Kenway; J. C. Fahey; A.Koh, The libidinal economy of the globalising elite school market, *In*: C. Maxwell; P.Aggleton (orgs.) (2013). *Privilege, agency and affect: understanding the production and effects of action*, London: Palgrave/Macmillan, p. 15-31; J. Kenway; J. C. Fahey, Staying ahead of the game: the globalising practices of elite schools, *Globalisation, Societies and Education*, 2014, v. 12, n. 2, 177–195.

Knowledge for the Masses (1992). Os pesquisadores do grupo de John Meyer, com base na análise de currículos de educação primária entre 1920 e 1986, procuraram demonstrar a presença de uma forte homogeneização nas linhas gerais da educação em massa e entender a ascensão desse modelo comum curricular moderno. Segundo o argumento central do livro, o desenvolvimento dos sistemas educacionais de massa tem como pressuposto a existência de uma cultura educacional mundial partilhada por uma comunidade de Estados-nação que, em busca de progresso social, econômico e tecnológico, tendem a institucionalizar modelos curriculares padronizados. Mais recentemente, Roger Dale, ainda que reconheça a relevância dos estudos do grupo de Meyer, propõe uma análise das políticas educacionais centrada numa "agenda globalmente estruturada para educação" (AGEE) no lugar de "cultura educacional mundial", como uma proposta teórica capaz de explicar tanto a especificidade dos processos nacionais quanto suas relações com as dinâmicas globais. No começo dos anos 2000[9], Dale propõe uma teoria que defende a compreensão da lógica global de um sistema de produção para a análise das reformas educacionais e da política pública. A diferença central entre as duas abordagens residiria na definição do processo de globalização, que Dale entende como a reorganização da economia mundial para atender à reprodução expandida do capitalismo, e não como reflexo da cultura ocidental baseada em valores que penetram todas as dimensões da vida moderna. Para o autor, há uma intencionalidade de se homogeneizar a educação em escala global com base em uma agenda política específica, ainda que contraditória e não uniforme.[10] Ainda que com limites, a teoria da AGEE, desenvolvida por Dale, tem sido apropriada por alguns pesquisadores brasileiros que destacam as implicações da globalização sobre a educação (SOUZA, 2016).

O debate sobre educação e globalização tem se enriquecido com as contribuições de Thomas Popkewitz. Em diferentes artigos e livros, o autor ressalta que o tema merece tratamento teórico e metodológico refinado. Popkewitz entende que o fenômeno das conexões globais passou por um salto qualitativo nas últimas décadas, redefiniu a maneira como os estados operam em rede e, por fim, remodelou a arquitetura dos Estados-nação. Isso teria implicado mudanças na condução das políticas educacionais desenvolvidas em cada Estado. Esse processo, segundo o

[9] A versão citada aqui é a de 2004, publicada pela primeira vez em português em 2001 na revista *Educação, Sociedade & Culturas* (2001, Porto, n. 16).

[10] Meyer *et al*, 1992, *op.cit*, p. 18-26 e 40-43. Roger Dale, *op.cit.*, 2004, p. 133-137; Roger Dale, *op.cit.* 2009, p.19-21.

estudioso, não é unidirecional (do global para o local), uma vez que a nova governabilidade dos Estados globais articula economia e sociedade civil de tal modo que práticas e demandas locais acabam por moldar a recepção de ideias reformistas internacionais. Nesse sentido, ao discutir a relação entre conhecimento, poder e práticas educacionais, no livro *Educational Knowledge*, por ele organizado, Popkewitz ressalta a relevância do estudo comparado para a pesquisa em educação e reforça a atenção que deve ser dada à sobreposição entre local e global. Segundo ele, a interação mutuamente condicionada entre forças globais e atores locais pode ser iluminada com o conceito de hibridização, o qual proporcionaria uma maneira de conceber globalização e regionalização como fenômenos complementares sujeitos a contingências históricas e padrões históricos cambiantes (POPKEWITZ, 2009, p.247-248; 2000, p.3-7 e 12-16).

Stephen Ball, na ampla pesquisa que desenvolve sobre políticas educacionais britânicas, demonstra, além de estruturar uma metodologia de análise das políticas públicas, grande esforço em dar sentido às mudanças culturais e de valores que emergem nas escolas em decorrência da mercantilização da educação, sem desconsiderar o processo de recontextualização dos discursos no âmbito local. Ball, nesse sentido, traz contribuições importantes para a reflexão sobre transformações no Estado – o que denominou de pós-Estado de Bem-estar social –, inseridas no nascimento da nova ordem econômica mundial que se consolida a partir da década de 1990, e sua influência nas políticas educacionais (BALL, 2004; 2011). Para o autor,

> não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios. Podemos pensar que essa oportunidade será maior ou menor, que virá mais cedo ou mais tarde, que está sujeita a inflexões e mediações, mas não que ela seja diferente ou excepcional (BALL, 2004, p. 1110).

A pressão global por reformas educacionais e a adoção de modelos de educação nessa nova ordem mundial permeada pelo processo de globalização e da redefinição do papel do Estado vinculam-se à estratégia dos países não apenas de disseminar um discurso convergente com a nova lógica do capital – discurso encontrado nos relatórios das agências internacionais – como também de redefinir o papel da escola e o tipo de formação que os alunos deveriam receber. No processo de globalização, o currículo tem se tornado elemento essencial da escolarização

porque é tomado como instrumento pelo qual os Estados podem ajustar seus sistemas educacionais para acompanhar as demandas nacionais e globais. Segundo Dale, o currículo tem sido "o principal meio pelo qual projetos nacionais para a educação são expressos e ganham substância. Contudo, em uma era de globalização neoliberal, o 'nacional' não é mais a esfera dominante de produção econômica, ou a esfera em que se exercita toda a soberania nacional, ou o 'continente' exclusivo no qual as sociedades operam" (DALE, 2009, p.24). O currículo passa a ser central no discurso sobre educação como parte estratégica do movimento reformista global; uma das portas de entrada do movimento de globalização da educação.

Um dos mais recentes esforços do International Bureau of Education da UNESCO é a publicação de três densos volumes, no final de 2021, sobre o futuro do currículo em escala global. São documentos normativos, produzidos como parte do projeto da agência de refletir sobre o futuro da educação, em que se defende uma "nova definição de currículo", mais ampla e mais significante. O primeiro volume, *Reconceptualizing and Repositioning Curriculum in the 21st C: A Global Paradigm Shift* (UNESCO-IBE, 2019a), aponta que, atualmente, o currículo está quase que exclusivamente circunscrito ao campo da educação, pois é atrelado estritamente ao setor da educação básica (aos alunos, aos professores e às escolas). Nessa perspectiva, o documento defende a reconceitualização e o reposicionamento do currículo em nível regional, nacional e global que redefinam seu papel na transformação educacional e social, como "a primeira ferramenta operacional para sustentar a relevância do desenvolvimento da educação", "um núcleo integrador de sistemas educacionais" e "um fator determinante dos principais direcionadores de custos dos sistemas de educação e aprendizagem". Aceitar essas novas dimensões, obriga a reposicionar o currículo no centro do diálogo e das agendas de desenvolvimento nacional e global (UNESCO-IBE, 2019a; 2019b).

Analisar mudanças educacionais locais exige, portanto, compreender as tendências internacionais da educação nas suas múltiplas dimensões. Entre os objetivos das reformas educacionais mais recentes, nas esferas nacionais, regionais e locais, estão formar um novo cidadão para a promoção da paz, da justiça e da democracia, constituir um novo pacto social e melhorar a inserção do país na dinâmica da economia mundial. Estados e mais recentemente instituições não-governamentais nacionais e internacionais têm se esforçado para implementar reformas educacionais – nas quais as reformas curriculares são centrais – que questionem

princípios tradicionais da educação difundidos desde o século 19 e que dialoguem com as transformações e demandas do mundo pós-Estado do Bem-estar Social. A partir da década de 1980, tais reformas consolidaram-se em programas curriculares nacionais, provinciais ou municipais; focaram na padronização de diretrizes e metas detalhadas de conteúdos disciplinares; e basearam-se nos dados massivos, seriados e padronizados produzidos por processos de avaliação externos. Da virada dos anos 2000 para cá, o reformismo educacional e curricular se intensificou ainda mais. Seu discurso, entretanto, não é homogêneo ao longo desses quase 40 anos. Foi se remodelando e ganhando outras nuances.

As reformas, ao mesmo tempo que permanecem no centro do debate sobre políticas públicas nacionais, penetraram com grande intensidade em projetos de instituições privadas dedicadas à melhoria da educação mundial e nos programas de organizações supranacionais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas, OCDE e União Europeia.[11] A globalização envolve forças sociais e econômicas operando supranacionalmente ao mesmo tempo que cria espaço para outros atores em escala nacional, como as diversas organizações da sociedade civil, participarem da gestão em conjunto ao Estado. Os novos objetivos das reformas, enunciados mundialmente no discurso contemporâneo sobre educação, são, em linhas gerais: a diminuição dos gaps entre grupos de estudantes; as expectativas altas para todos os alunos; a melhoria do desempenho individual dos alunos, principalmente em alfabetização e em letramento matemático; a padronização de currículos e de materiais didáticos; o desenvolvimento das competências socioemocionais para o século 21; e as metas de desempenho

[11] Alguns relatórios e programas educacionais elaborados pelas organizações não-governamentais nacionais e supranacionais: Mona Mourshed, Chinezi Chijoke e Michael Barber, *How the world's most improved school systems keep getting better*, produced by McKinsey & Company, London, 2010; *Surpassing Shanghai: An Agenda for American Education Built on the World's Leading Systems*, produced by Center on International Education Benchmarking (CIEB)/ National Center on Education and the Economy, Harvard Press, 2011; Barbara Bruns, David Evans e Javier Luque, *Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda*, World Bank, 2012; *Education sector analysis methodological guidelines*, produced by Unesco, Global Partnership Education, World Bank e Unicef, dez-2014; *The Experience of Middle-Income Countries Participating in PISA 2000-2015*, produced by Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE), nov-2015; Gerry Shiel e Fernando Cartwright, *Analyzing Data from a National Assessment of Educational Achievement*, Washington, DC: World Bank, v.4, 2015; Alex Elwick e Tony McAleavy, *Interesting Cities: five approaches to urban school reforms*, CfBT Education Trust, Berkshire-UK, 2015; Eileen McGivney, Jenny Perlman Robinson e Rebecca Winthrop, *Millions learning: Scaling up quality education in developing countries*, Washington:Brooking Institutions, 2016; *Global Monitoring Report 2015/2016: Development Goals in an Era of Demographic Change*, produced by World Bank Group and International Monetary Fund, 2016; *Education 2030: Incheon Declaration towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, produced by Unesco, Unicef and World Bank, 2016.

por atingir segundo avaliações locais, nacionais e internacionais[12], como o Programme of International Student Assessment (PISA), criado em 2000 por iniciativa da OCDE.[13] É importante ressaltar que as reformas não são homogêneas ao longo do tempo, como veremos. São temporalidades do movimento reformista distintas, compostas por princípios educacionais e por categorias discursivas que se transformam e se combinam para formar um discurso sobre educação que apresenta como consensual a partir dos anos de 2010. Essas tendências embasam os relatórios das agências supranacionais e os textos produzidos por instituições não governamentais – como movimentos da sociedade civil dedicadas à educação –, e se materializam nas políticas públicas e, assim, nos documentos oficiais dos Estados. Essa diferenciação entre discursos educacionais precisa ser entendida dentro das transformações da própria economia mundial que não permanece imutável desde as décadas de 1980-1990 até hoje.

1.1. A educação no cenário global: formar para quê?

O mundo está em mudança acelerada, e isso tem colocado à prova o papel tradicional da escola: não tem nada mais fácil do que recolher essa afirmação nos trabalhos acadêmico, nos

[12] Exemplos de reformas educacionais e de elaboração de diretrizes curriculares comuns acompanhadas de sistemas de avaliações externas locais e/ou nacionais: Inglaterra (Education Reform Act, 1988); Toronto (Canadá), 1988; França (Ministère de L'Éducation Nationale, 1994); Portugal, 1991; Singapura, 1996; Brasil (PCNs-1996-1998; Base Nacional Curricular Comum, 2015-2016); Hong Kong, 1997; Boston (EUA), 1998; London (UK), 2004; Minas Gerais (Brasil), 2001; Estado Unidos (Education Act, 1993; No Child Left Behind, Act of 2001; Common Core State Standards, 2009). Sobre reformas educacionais pelo mundo, ver: Isabel P. Neves e Ana Maria Morais, Teacher's 'space of change' in educational reforms: a model for analysis applied to a recent reform in Portugal, *Journal of Curriculum Studies, v.33, n.4, 2001, p.451-476;* Mourshed, Chinezi Chijoke e Michael Barber, *op.cit.*, 2010; Michael Fullan e Alan Boyle, *Big-City School Reform: Lessons from New York, Toronto, and London*. NY:Columbia University, 2014.; Paul Reville (org.), *A decade of Urban School Reform,* Cambridge:Harvard Press, 2007*;* Grindle, M.S, *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform*. Princeton: Princeton University Press, 2004; Alex Elwick e Tony McAleavy, *Interesting Cities, op.cit., 2015*; Ivor Goodson, *As Políticas de Currículo e de Escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2013; Ivor Goodson, *Currículo, op.cit*, 2013, p.81-98; Geoff Whitty, Sharon Gewirtz e Tony Edwards, New Schools for New Times? Notes toward a Sociology of Recent Education Reform, *in:* Thomas Popkewitz, *op.cit.*, 2000, p.111-130. John Meyer *et al*, *op.cit.*, 1992; Andy Hargreaves *et al*, *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre:Artmed, 2002; Andy Hargreaves et al; *Educação para a Mudança*. Porto Alegre, Artmed, 2001; Andy Hargreaves; *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Maindenhead, UK: Open University Press, 2003.

[13] Sobre o PISA, seus elementos centrais e sua relação com as políticas públicas nacionais, ver: Luís Miguel Carvalho, The N-moves of PISA: an introduction to 'PISA and educational Public Policies'. *Sísifo - Educational Sciences Journal*, 2009, 10, p.3-14; L.M. Carvalho, Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.30, n.109, set./dez.2009, p.1009-1036; J. Barroso e L.M. Carvalho, PISA: un instrument de régulation pour relier des mondes. *Revue Française de Pédagogie*, 2008, 164, p.77-80.

relatórios das agências multilaterais, nos documentos produzidos pelas instituições nacionais não governamentais, na política pública de muitos países e por fim na imprensa. Questionam a estrutura atual de ensino, a organização curricular e as metodologias de ensino-aprendizagem: aulas expositivas, divisão por série-idade, disposição das salas de aulas, currículo pautado pela especialização disciplinar, número de aulas por turno, tempo diário na escola e duração do programa curricular. A própria função social da escola passa a ser repensada, e isso dentro dos mais diferentes campos político-ideológicos.

Em texto de 2009, António Nóvoa delineou essa questão de uma perspectiva histórica, destacando sua relevância:

> Em rigor, o que se nos coloca é um problema de sentido. Para que serve a escola nas sociedades contemporâneas? As respostas do passado já não nos servem e temos dificuldade em encontrar respostas novas. [...] Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito. À maneira de Reinhart Koselleck (1990), interessa-me compreender de que modo o passado está inscrito na nossa experiência atual e de que modo o futuro se insinua já na história presente (NÓVOA, 2009, p.71-72).

Nóvoa defende aí uma agenda para o campo educativo, desde a educação como um "bem público" aberto às diferenças, passando pela escola centrada na aprendizagem em que os jovens e crianças reencontrem um sentido para ela, até o novo contrato educativo cuja responsabilidade seja partilhada por um conjunto de atores e instâncias sociais. O autor enquadra o problema no contexto histórico mundial e dialoga com os cenários educacionais sistematizados no relatório da OCDE, *Schooling for Tomorrow: What Schools for the Future?* (2001), que debatia a questão do papel da escola na virada do milênio. "Irei concentrar-me numa reflexão conduzida no quadro da OCDE sobre os cenários de futuro da educação. Julgo que os autores foram capazes de situar bem certas tendências atuais dos sistemas educativos, assinalando opções inadiáveis (CERI/OCDE, 2003). Não cuidarei de fazer uma apresentação detalhada do estudo, mas apropriar-me-ei dele para desenvolver a minha própria argumentação" (NÓVOA, 2009, p.56). O autor, ao longo do texto, parece não ter dúvidas de que refletir sobre a função da escola no contexto atual é encarar questões contemporâneas de estrutura curricular, suas bases epistemológicas, suas referências pedagógico-metodológicas e a formação (e valorização) docente de forma dialógica com o cenário socioeconômico global.

Outros autores, como o britânico Michael Young (2007, 2011, 2013), o espanhol Gimeno Sacristán (2011), o holandês Gert Biesta (2012) e os brasileiros José Carlos Libâneo (2016), Fernando José de Almeida e Maria da Graça da Silva (ALMEIDA e SILVA, 2018), têm intensificado o debate sobre currículo e reforma educacional, recolocando a mesma questão enfrentada por Nóvoa e pelas agências internacionais: "para que servem as escolas" (YOUNG, 2007), "qual a função social da escola" (LIBÂNEO, 2016), "o que constitui uma boa educação" ou "para que serve a educação?" (BIESTA, 2012, p. 816-818). Tais autores questionam a interferência dos organismos internacionais tanto na concepção de escola como na concepção de conhecimento. Denunciam o desfiguramento da escola como lugar de transmissão do conhecimento entre gerações, quando incorpora papeis de solucionar problemas econômicos ou sociais. Atacam o esvaziamento da discussão sobre o conhecimento, reforçando a diferenciação entre conhecimento escolar e não-escolar. E apontam para a dimensão central que as competências assumem como organizadoras dos programas curriculares ao redor do mundo.

Não apenas as pesquisas acadêmicas têm procurado responder para que servem as escolas no mundo contemporâneo. Desde a década de 1990, os Estados e as agências internacionais trouxeram para a pauta de discussões mais urgentes a educação, entendida como peça-chave para o desenvolvimento econômico ou para enfrentar o mundo em rápida transformação cujo futuro é cada vez mais incerto, conforme apontou Nóvoa no texto referido acima. Ainda que a resposta àquela pergunta suscite posições divergentes, parece haver certo consenso de que o primeiro desafio na virada da década de 1980 para 1990 foi a universalização do acesso à educação; não mais concebido como um desafio nacional, mas, naquele momento do pós Guerra Fria e de recuperação das crises das duas décadas anteriores, como um desafio global. Na conferência de Jomtien (1990), na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, os países participantes aprovaram a "Declaração mundial sobre educação para todos", um compromisso internacional com metas e plano de ação que permitissem a revisão das políticas nos níveis regional e mundial, cooperação internacional e avaliação do processo de implementação das políticas educacionais (UNESCO, 1990).

O documento é um marco para a política pública dos países participantes, especialmente para os países pobres, que possuíam maiores taxas de analfabetismo e de crianças e jovens fora da escola. Explicitava a concepção, que vinha se fortalecendo no discurso internacional, de que a falta de educação básica para parcela significativa da população impedia que a sociedade enfrentasse os problemas postos pelas crises na economia mundial das décadas de 1970-80, como "a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população" e "as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas" (UNESCO, 1990, Preâmbulo). Nos anos seguintes à ratificação da Declaração de Jomtien, vários Estados implementaram programas e políticas para garantir o acesso de todos os jovens e crianças à educação; especialmente aqueles em desenvolvimento, como Brasil e Índia, países com o maior número de representantes na Conferência de 1990.

O Brasil, que figurava entre os países signatários com a maior taxa de analfabetismo do mundo naquele momento, procurou desenvolver, em resposta à Declaração de Jomtien, medidas que alavancassem as políticas educacionais direcionadas não apenas às redes de ensino como também à família e aos meios de comunicação (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003). Uma dessas ações, com importantes desdobramentos subsequentes, foi a aprovação, em 1993, pelo governo de Itamar Franco – que assumiu a presidência após o impeachment de Fernando Collor –, do *Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003*, "cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea". Segundo o documento, a partir da participação do Brasil na Conferência na Tailândia, o governo brasileiro assumia o compromisso "de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo" (Plano Decenal, MEC, 1993, p.11-13).

Duas décadas depois de Jomtien, as preocupações dos gestores públicos, agências internacionais e pesquisadores, ainda que defendendo pontos de vista distintos, deslocam suas preocupações da educação universalizada para a melhor qualidade da educação – e as maneiras de alcançá-la. Os debates concentram-se, sobretudo nos últimos dez anos, na aprendizagem como caminho para melhorar a educação. Buscam encontrar uma reposta sobre que tipo de educação e de escolas devemos construir para o século 21; em outras palavras, de que formação crianças e jovens precisam para enfrentar os desafios do novo milênio. Ao tratarem da formação para o futuro

e, portanto, da função social da escola, as agências supranacionais promovem debates que consolidam tendências educacionais e constroem discursos sobre uma "educação de qualidade", propondo novos conceitos, como "educação para a cidadania global", ou redefinindo outros já mais antigos, como "educação para a vida toda". O relatório da UNESCO *Global Citizenship Education* (2014) deixa clara a mudança de perspectiva na "comunidade internacional":

> Embora aumentar o acesso à educação continue a ser um importante desafio em muitos países, a melhoria da qualidade e da relevância da educação atualmente vêm recebendo mais atenção do que nunca, com a devida ênfase na importância de valores, atitudes e habilidades que promovam o respeito mútuo e a coexistência pacífica. Além de habilidades e conhecimentos cognitivos, a comunidade internacional tem instado por uma educação que contribua para a resolução dos desafios globais já existentes e emergentes que ameaçam o planeta e, ao mesmo tempo, ajude a aproveitar com sabedoria as oportunidades que essa educação oferece (UNESCO, 2014, p.8).

Essa mudança de perspectiva dos últimos dez anos, que enfatiza novas funções sociais para escola, não se dá apenas no deslocamento de foco do acesso à educação para a busca da melhoria da educação, mas na ênfase de um "novo" tipo de formação que, para além dos conhecimentos e habilidades cognitivas, desenvolva também atitudes e valores necessários para o século 21, as chamadas competências socioemocionais ou *soft skills*. Competências estas que são entendidas como fundamentais para enfrentarmos, nos níveis local e global, desafios sociais e econômicos cada vez mais explícitos: fome, desigualdades, injustiças, guerras, migrações, crise ambiental etc. Como se vê, ao mesmo tempo que as discussões internacionais e pesquisas se voltam para a aprendizagem e a formação para o futuro que nos espera, temas da diversidade e da educação inclusiva emergem justamente nessa chave de leitura dos desafios globais e se consolidam como princípios na década de 2010. Na comparação, como veremos a seguir, de dois projetos desenvolvidos pela OCDE, num intervalo de cerca de 25 anos, essa diferença de concepção do papel da educação fica evidente e permite materializar as relações entre a construção de um discurso educacional ou uma agenda hegemônica para educação – e para que se deve formar – e as transformações na economia e na política mundial.

A leitura e análise de documentos elaborados pelas agências supranacionais evidenciam a convergência de tendências mundiais da política e da economia de forma híbrida. É preciso evitar a homogeneização dos discursos e reduzi-los, como apontado anteriormente, num simples

enquadramento das políticas neoliberais – que também não constituem um projeto único e unidimensional. É importante notar que os discursos sobre educação das agências supranacionais vão se reconfigurando ao longo das décadas, que alguns de seus princípios vão se fortalecendo enquanto outros perdem força e que novos conceitos (por meio de relatórios, pesquisas e encontros) vão surgindo para embasar o "novo" discurso em construção. Os movimentos reformistas pautados pelas agências internacionais não se configuram, portanto, como homogêneos. Os documentos das agências internacionais, como o relatório da Unesco *Global Citizenship Education* (UNESCO, 2014), conforme apontado anteriormente, explicitam as mudanças nos princípios educacionais e no próprio papel da escola.

1.2. As temporalidades do movimento reformista educacional

É fundamental, portanto, que não tomemos o discurso que embasa o movimento reformista educacional como único ao longo dos últimos 40 anos. Defino, aqui, três diferentes temporalidades das reformas educacionais que nos ajudam a acompanhar historicamente a constituição desses discursos que, considerando suas rupturas e continuidades, resultam no discurso sobre reformas educacionais e curriculares em pauta nos anos 2020. Uma primeira temporalidade, circunscrita ainda nos princípios das reformas neoliberais do Consenso de Washington, mais evidente nas décadas de 1980 e 1990; uma segunda, em que um novo discurso sobre educação começa a se configurar na virada do milênio, com contornos mais diretamente ligados à teoria da Terceira Via; e uma mais recente, que se consolida, a partir de princípios reformistas e de abordagens político-educacionais em circulação nas temporalidades anteriores, no contexto decorrente da crise do capitalismo de 2008, de acentuação das desigualdades e da ascensão dos países da Ásia e do pacífico como atores centrais da economia global, que impactam, portanto, a formulação de diretrizes para educação.

O primeiro projeto da OCDE aqui analisado, conhecido como DeSeCo (Definição e Seleção de Competências), foi desenvolvido entre 1997 e 2003 a partir de um grupo internacional e multidisciplinar de pesquisadores. Com o objetivo último de definir as "key competencies" necessárias para "os indivíduos seguirem uma vida responsável e de sucesso e para a sociedade enfrentar os desafios do presente e do futuro" (OCDE, 2003), o projeto mantém um forte diálogo com a primeira temporalidade dos movimentos reformistas. Seus relatórios (OCDE, 1997; 2001;

2003), bastante relevantes como orientadores da política pública educacional ao redor do mundo, principalmente nos países membros, revelam uma grande preocupação, naquele momento, com a preparação de indivíduos para o mercado de trabalho em rápida transformação e com o papel da educação para o desenvolvimento das economias nacionais na virada do milênio, em um cenário de maior competição interestatal global.

A análise de um dos relatórios iniciais do projeto Deseco, o *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*, publicado em 1999 pelo Swiss Federal Statistical Office com apoio do U.S. National Center for Education Statistics (NCES), enuncia a preocupação, na conjuntura histórica de reorganização da economia mundial década de 1990, com a formação educacional vinculada à restruturação das economias dos países. O documento se propõe estabelecer uma "base conceitual teoricamente fundamentada" para compreender "as habilidades e competências necessárias para levar uma vida pessoal e socialmente digna em um estado democrático moderno" (OCDE, 1999). Um dos conceitos estruturais nesse relatório, que passa a compor o discurso das agências nacionais ao longo da década de 1990, é o de capital humano, cuja definição remete, naquele momento, ao desenvolvimento econômico:

> An International Comparison recognizes that the concept of human capital has been used in a number of different ways […] and adopts a definition of human capital as 'the knowledge, skills, competences, and other attributes embodied in individuals that are relevant to economic activity'. The report recognizes that social benefits of individual attributes extend beyond economic activity, but restricts human capital to assets with the capacity to enhance or support productivity, innovation, and employability (OECD, 1999, p.31).

A teoria do capital humano, desenvolvida por Theodore W. Schultz nas décadas de 1950 e 1960, procurava conferir os ganhos de produtividade também ao "fator humano" na produção (SCHULTZ, 1973a; 1973b). Sua intenção era explicar a capacidade dos investimentos em capital humano para o crescimento econômico das nações: "Muito daquilo a que damos o nome de consumo constitui investimento em capital humano. Os gastos diretos com educação, com saúde e com migração interna para a consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos são exemplos claros" (SCHULTZ, 1973a, p.31-32). Professor de economia da Universidade de Chicago, Schultz, ao tomar recursos humanos como uma forma de capital, atribuía à educação um papel fundamental para o crescimento econômico: "Proponho tratar a educação como um

investimento e tratar suas consequências como uma forma de capital. Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como *capital humano*. [...] A principal hipótese que está subjacente a este tratamento da educação é a de que alguns aumentos importantes na renda nacional são uma consequência de adições a esta forma de capital" (SCHULTZ, 1973a, p.79).

Outro precursor da teoria do capital humano foi Gary Becker (1964), que ampliou a abordagem de Schultz. Professores da Universidade de Chicago e ganhadores do Nobel de economia, Becker e Schultz criaram um programa de pesquisa sobre o tema que teve relevante impacto na bibliografia especializada. O trabalho de Becker perseguiu uma abordagem econômica na explicação das múltiplas facetas do comportamento humano e, assim, forneceu um método de investigação de novos resultados e implicações da teoria do capital humano. Os autores são citados como referência nos relatórios das agências internacionais ao defenderem o investimento em capital humano como fator de desenvolvimento econômico. Na leitura dos relatórios produzidos por essas organizações multilaterais, a teoria do capital humano ganha destaque nos finais da década de 1980 e ao longo da década de 1990, momento de redefinição das ações nacionais e internacionais na busca da recuperação econômica global e, consequentemente, das diretrizes econômicas ditadas pelos organismos supranacionais, em especial direcionadas aos países mais pobres.

No *Relatório sobre Desenvolvimento Mundial* de 1991, publicação anual mais importante do Banco Mundial, as atribuições fundamentais do Estado se resumiam a garantir a estabilidade macroeconômica e o ambiente propício à competitividade, manter a ordem pública, investir em "capital humano" (educação primária e saúde básica), fornecer infraestrutura produtiva, proteger o meio ambiente, controlar a natalidade e gerir a previdência social (PEREIRA, 2015, p.465-466.). O documento, que também cita Schultz e Becker como referências de pesquisas que elucidaram as ligações entre capital humano e economia, defende que o "acúmulo do capital humano desponta como um dos mais potentes motores do desenvolvimento". Nesse sentido, ao reforçar que as contribuições do capital humano para o desenvolvimento das nações devessem ser enfatizadas nas políticas públicas, o relatório destaca o papel central do capital humano nas economias em ascensão do leste da Ásia, viabilizado pelos fortes investimentos em educação (WBG, 1991, p.39). A ênfase que a agência passa a dar ao setor de educação pode ser observado no aumento, entre

1983 e 1994, dos empréstimos do Banco Mundial nesse setor. Com a justificativa de que educação é um fator essencial para a formação do capital humano, a participação do setor educação nos empréstimos do Banco mundial quase dobrou, passando de 4,9% do total de recursos empregados nos anos de 1983-86 para 9,2% do total nos anos 1991-94 (SOARES, 1996, p.31-32).

O relatório da OCDE de 1999, ao escolher capital humano como um dos conceitos estruturantes do projeto DeSeCo, o circunscreve à definição de ativos com capacidade para aumentar ou apoiar a produtividade, inovação e empregabilidade. Documento anterior da OCDE já apontava o "investimento no capital humano como o centro das estratégias nos países da OCDE para promover prosperidade, pleno emprego e coesão social" e definia o conceito como "os conhecimentos, habilidades, competências e outros atributos dos indivíduos que são relevantes para a atividade econômica" (OCDE, 1998, p.7 e 9). O propósito central da educação até o final da década de 1990, como explicitado pelo documento da OCDE, estava voltado para aspectos claramente econômicos. As palavras que aparecem com maior frequência nas justificativas de investimentos e esforços das nações em educação são: emprego, prosperidade econômica, atividade econômica, desenvolvimento e competitividade. O Estado, nessa perspectiva, passa a agir no mercado mundial globalizado, conforme apontou Stephen Ball, como um 'negociante estrategista' modelando o rumo da economia nacional ao investir em setores econômicos chave e no desenvolvimento de seu capital humano. No quadro de reestruturação do papel do Estado e de recuperação da economia mundial na década de 1990, os ensinos básico, profissional e superior são tomados justamente como diferentes formas de desenvolver esse capital (BALL, 2004). O relatório do projeto DeSeCo explica essa relação entre capital humano e política educacional, destacando a necessidade de investimentos nessa área, o que seria impulsionado pelo Projeto de Indicadores de Capital Humano:

> Indeed, one of the primary accomplishments of Human Capital Investment was providing the education arena with quantitative and qualitative analysis that relates human capital to issues of interest in macroeconomics and labor economics. This in turns gives added weight to education policy vis-à-vis other policy areas, such as finance and labor. In fact, it appears that support for continuing the work begun in the Human Capital Indicators Project was stronger in labor than in education within OECD (OCDE, 1999, p.33).

Desde a década de 1980, portanto, a educação passa a ocupar um papel estratégico nos projetos nacionais e internacionais de desenvolvimento econômico, e o investimento no capital humano passa a ser um dos mecanismos centrais nessa empreitada, como se observa nos documentos da OCDE e do Banco Mundial. O discurso que legitima os investimentos em educação pelos organismos supranacionais e pelos Estados, pautados pelo crescimento econômico e pela empregabilidade, impulsionou o movimento reformista educacional e curricular. De lá para cá, uma das razões de a educação passar a ser intensamente debatida, cada vez com maior intensidade, por gestores da política pública, pelos organismos internacionais, por empresários e pela imprensa, é que a ela é atribuída a responsabilidade de solucionar problemas gerados fora do campo educativo – pobreza, crise ambiental, desigualdade social e violência (YOUNG, 2007, 2010; LIBÂNEO, 2016). Os discursos e seus argumentos, contudo, não permanecem os mesmos. Na década de 1990, a ênfase era maior na preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento econômico dos países, o que tornava a teoria do capital humano e a defesa da "educação básica para todos" componentes centrais na construção do discurso dos governos e das agências internacionais. Nas décadas seguintes, entretanto, a educação vai ganhando outras atribuições, condicionadas pelas transformações do capitalismo global.

As principais tendências dessa primeira temporalidade dos discursos reformistas das agências internacionais estavam consonantes com as concepções neoliberais postuladas pelo Consenso de Washington. Em 1989, economistas do governo dos Estados Unidos e representantes das instituições internacionais FMI, BID e Banco Mundial reuniram-se em Washington para definir propostas de reformas voltadas para estabilização das economias emergentes, especialmente latino-americanas, como condição para a concessão de ajuda financeira. Marco do neoliberalismo em um mundo que saía da Guerra-Fria e em recuperação das crises das décadas de 1970-80, o que se chamou de "Consenso" definiu os caminhos das reformas, apresentadas como universais, que os Estados deveriam implementar: supremacia do mercado (liberalização do comércio), privatizações, controle da inflação e políticas sociais pensadas a partir dos mandatos de desregulamentação. Essas tendências marcaram, em diferentes contextos, as reformas políticas de muitos estados na África, na América Latina, no Leste Europeu e na Ásia central ao longo da década de 1990, inclusive com impactos sobre as reformas educacionais.

A eclosão da crise dos anos 1980 e o consequente endividamento dos Estados abriram caminho para a redefinição da ação de agências internacionais de financiamento, como Banco

Mundial e FMI, que assumem a função de gerenciar a reestruturação econômica dos países em desenvolvimento. Nessa conjuntura de incentivos a privatizações e de abertura das fronteiras ao comércio exterior, o Banco Mundial, por exemplo, passou a impor ajustes estruturais como condição de crédito aos países mais endividados, levando a uma interferência na formulação de políticas públicas, incluindo as educacionais. O discurso era de que essas medidas, se adotadas, trariam estabilidade econômica, retorno dos investimentos e crescimento aos países em desenvolvimento (SOARES, 1996, p.19-24). A política neoliberal oxigenada pelo Consenso de Washington também abriu espaço para o setor privado atuar sobre as diretrizes da educação pública, ao mesmo tempo que as agências supranacionais e seus princípios educacionais se intensificavam como um norte para as políticas públicas voltadas para educação.

No Brasil, desde o começo da década de 1990 o empresariado passou a se esforçar para criar uma agenda para a educação, promovendo encontros e produção de relatórios com princípios e metas para a reforma da educação pública brasileira (MARTINS, 2008; NEVES, 2005). O argumento, naquele momento, era em defesa de uma educação básica que garantisse o desenvolvimento das habilidades necessárias para o mercado de trabalho, isto é, uma educação que servisse à instrução de mão de obra como mecanismo para o aumento da produtividade e da competitividade do país no mercado global; discurso bastante convergente com a concepção de capital humano difundida pelos relatórios do Banco Mundial. Ainda em 1988, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) emitiu o documento *Competitividade industrial: uma estratégia para o Brasil*, em que apontava a fragilidade do sistema educacional brasileiro de ensino básico e superior, o que contribuía para o constrangimento da formação de mão de obra qualificada para atender às demandas do mercado de trabalho. Entre as propostas estava o incentivo às participações de recursos privados na manutenção do sistema de ensino público e o apoio à educação básica. As propostas do documento produzido pela CNI demonstram não apenas um diálogo com o discurso do Banco Mundial como também o movimento, por parte do empresariado brasileiro, de influenciar na gestão da educação pública desde finais da década de 1980 (OLIVEIRA, 2003, p.47-48) – tendência que acompanha o processo mundial de responsabilização, privatização e gerencialismo na educação (BALL e GEWIRTZ, 2011; BALL, 2001, 2004; MOLNAR, 2006; RAVITCH, 2010; KOINZER *et al*, 2017).

No começo da década de 1990, o Instituto de Estudos de Desenvolvimento Industrial produziu *A nova relação entre competitividade e educação: estratégias empresariais* (IEDI,

1992), documento que ressaltava a importância da participação direta do empresariado no "trato da educação brasileira" e propunha uma receita para aumentar a "eficiência do sistema educacional", defendendo que os mecanismos de seleção da mão de obra deveriam ser adquiridos por meio dos conteúdos de educação básica. Para efetivar a participação do empresariado na gestão educacional, o Instituto Herbert Levy e a *Gazeta Mercantil* (pertencente a Herbert Levy, deputado federal-SP, empresário e jornalista) publicam, no ano seguinte, em parceria com a Fundação Bradesco, o texto *Ensino fundamental e competitividade empresarial – uma proposta para ação do governo*, em que o empresariado brasileiro criticava a ineficiência e burocratização do Estado, oferecendo estratégias para uma reforma educacional e para uma nova gestão da educação (SHIROMA *at al*, 2011; SILVA e SOUSA, 2009; SILVA e DINIZ, 2014; OLIVEIRA, 2003).

O novo discurso sobre a função social da educação nas décadas de 1980 e 1990, como o defendido pelo grupo de empresários brasileiros em escala local e nacional e pelos organismos supranacionais, ressoa em outras vozes. O relatório *Estudo da competitividade da indústria brasileira: competitividade, educação e qualificação* (1993), coordenado por pesquisadores do Instituto de Economia/UNICAMP, Instituto de Economia Industrial/UFRJ, Fundação Dom Cabral e Fundação Centro de Estudos do Comércio Exterior, e viabilizado com o apoio do Governo Federal, por meio do Ministério da Ciência e Tecnologia, apresenta aquela mesma concepção:

> Verifica-se, no Brasil, uma mudança significativa na percepção das questões relativas à formação da mão de obra. De fato, até o final dos anos 70, os problemas de qualificação não configuravam um fator restritivo à expansão de um parque industrial moderno e competitivo. Assim, mesmo contando com um sistema educacional pouco eficiente, o Brasil pôde desenvolver sua economia sem maiores problemas para a incorporação de trabalhadores à produção industrial. Este panorama vem se alterando radicalmente, e hoje as pesquisas revelam, invariavelmente, que a questão da qualificação da mão de obra é percebida como um dos maiores obstáculos na busca da competitividade (COUTINHO *et al.*, 1993).

Como argumentam os autores do relatório, de maneira simplista ao atribuir à formação da mão de obra o declínio do parque industrial brasileiro, no "processo de reestruturação produtiva" e de "desenvolvimento tecnológico" da década de 1990, o que se "deve buscar, no que se refere à Educação, é a elevação do nível de escolaridade da população como um todo". Considerando que o perfil de escolaridade da população brasileira "está muito aquém do que se aponta como

necessário ao sucesso da reestruturação produtiva", é necessária uma reforma educacional no Brasil (COUTINHO *et al*., p.10 e 15).

Nessa primeira temporalidade, o movimento reformista educacional baseava-se, sobretudo, no discurso em defesa de um tipo de formação dos estudantes que se tornasse um mecanismo essencial para o aumento da produtividade e da competitividade das empresas e do país no mercado mundial globalizado, como explicitado na "Declaração mundial sobre educação para todos" (Jomtien, 1990) da UNESCO, no projeto DeSeCo da OCDE (1997-1999), no relatório do Banco Mundial de 1991 e nos documentos elaborados pelos empresários e departamentos de Economia no Brasil (1992-1993). O tom do discurso das agências supranacionais enfatizava concepções como eficiência, produtividade, eficácia, competitividade, capital humano, mercado de trabalho e aumento do PIB das nações. Na composição desse discurso, a ideia de universalização da educação era essencial, pois a falta de educação básica para todos impedia os países de "enfrentar as crises econômicas e as ameaças da estagnação" e de competir no mercado mundial, como apontou a "Declaração mundial sobre educação para todos" (UNESCO, 1990, Preâmbulo).

Nos anos 2000, no entanto, vai nascendo um outro discurso com novas ou reformuladas categorias discursivas, pautado num viés humanitário e de colaboração internacional no lugar da competitividade, de desafios globais comuns a toda sociedade no lugar da produtividade, de equidade no lugar do simples aumento do PIB, de coesão social no lugar do mercado de trabalho. A educação vai assumindo aí também um outro papel. As nuances desse discurso em defesa da mudança educacional e da nova função social da escola se relacionam com a crítica aos postulados do Consenso de Washington e à reorganização da economia mundial no século 21. Agora, um dos focos passa a ser a melhoria da qualidade da educação por meio do desenvolvimento de competências que mobilizem valores, habilidades e atitudes. Um discurso pautado na formação para o respeito e a coexistência pacífica e na educação holística para toda a vida. A crença em "uma educação que contribua para a resolução dos desafios globais já existentes e emergentes que ameaçam o planeta", como destacou o recente relatório da Unesco sobre cidadania global (UNESCO, 2014, p.8), produzido 25 anos depois de Jomtien e em meio a outra conjuntura econômica e política.

A mudança do discurso a respeito da função social da educação começa a aparecer na virada para os anos 2000 condicionada pela nova agenda econômica daquelas mesmas agências multilaterais, OCDE, Banco Mundial e FMI, frente às evidências dos impactos de suas políticas

sobre o aumento da pobreza e da desigualdade em escala mundial. No final da década de 1990, a publicação de alguns documentos pelas agências supranacionais aponta para a produção de um discurso híbrido entre a concepção da educação para o mercado de trabalho num mundo em transformação e a educação como "trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social" diante dos "múltiplos desafios do futuro" (UNESCO, 1998, p.11). Essa reformulação, que vai ganhar força ao longo dos anos 2000, tem como marco importante a publicação, em 1996, do relatório *Educação, um tesouro a descobrir*, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século 21 da UNESCO.

O documento, também conhecido como relatório Delors em referência a Jacques Delors (ex-ministro da Economia e das Finanças e ex-presidente da Comissão Europeia), que presidiu a Comissão da UNESCO entre 1992 e 1996, justificava a necessidade de mudança educacional associada às transformações econômicas e tecnológicas na virada do milênio. Era a busca por um tipo de formação educacional alicerçada sobre outras bases que não a preparação utilitarista para o mercado de trabalho:

> O aparecimento e desenvolvimento de "sociedades da informação", assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão de obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (UNESCO, 1998, p.72)

O relatório defende como essencial à educação uma aprendizagem para a vida toda – aprender a aprender para se adaptar continuamente às mudanças sociais e econômicas –, fundamentada em quatro pilares para a educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Educação que busca uma formação holística do indivíduo. É um discurso, no que diz respeito à função social da educação, bastante ampliado em relação aos documentos do Banco Mundial: "além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela [a educação] deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir" (p.18). Delors apresenta as transformações econômicas, ambientais e políticas mundiais que passam a exigir mudanças educacionais na virada do milênio, com destaque para o aumento da pobreza e da

violência. Diferente da concepção neoliberal no contexto do Consenso de Washington, em que se pregava medidas comuns aos países pobres como soluções para o crescimento econômico e competitividade no mercado mundial, a virada para os anos 2000 demonstrava que aquelas medidas não obtiveram os resultados previstos e que os países corriam o risco de não alcançar as metas planejadas para o dito progresso da nação.

O documento de Delors dialoga – e propõe avançar – com a concepção da primeira temporalidade das reformas educacionais, afirmando que se torna "insustentável considerar o crescimento econômico a todo o custo como a verdadeira via de conciliação entre progresso material e equidade, respeito pela condição humana e pelo capital natural que temos obrigação de transmitir, em bom estado, às gerações vindouras" (p. 13). Diante desse quadro econômico e social de finais da década de 1990, "os investimentos em matéria de educação e de pesquisa constituem uma necessidade, e uma das preocupações prioritárias da comunidade internacional deve ser o risco de marginalização total dos excluídos do progresso, numa economia mundial em rápida transformação. Se não se fizer um grande esforço para afastar este risco, alguns países, incapazes de participar na competição tecnológica internacional, estarão prestes a constituir bolsas de miséria, de desespero e de violência impossíveis de reabsorver através da assistência e de ações humanitárias" (UNESCO, 1998, p.74).

É interessante destacar, portanto, que o relatório produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21, como outros documentos das agências supranacionais e políticas educativas nacionais nesse longo e heterogêneo processo de reformas educacionais, apresentam abordagens concomitantes baseadas em diferentes perspectivas sobre educação. Como apontou António Teodoro e Graça Aníbal, o movimento reformista contém um caráter híbrido que contempla tanto competências cognitivas a preparar para o mercado de trabalho quanto perspectivas de defesa da escola que conduzem à emancipação (TEODORO e ANÍBAL, 2008). A análise dos documentos educacionais se enriquece quando os abordamos dessa perspectiva. Do contrário, simplifica-se o discurso ali enunciado. No relatório da UNESCO de Delors, por exemplo, são citados, de um lado, autores do campo conservador, como Gary Becker, um dos teóricos do capital humano, economista da Escola de Chicago, centro do pensamento neoliberal, e o cientista político Robert Putnam, uma das principais referências teóricas, junto a James Coleman,

sobre capital social, teoria utilizada nos relatórios do Banco Mundial.[14] Por outro lado, o texto cita autores do campo progressista, como o sociólogo Pierre Bourdieu, para referenciar a teoria do capital cultural, e Hanna Arendt, para pensar as esferas constitutivas da vida social e o papel da educação. No trecho abaixo, fica clara a hibridização das concepções sobre educação e, consequentemente, da redefinição da sua função social da escola:

> Educar sempre foi e continua a ser hoje uma tarefa eminentemente social. A formação da personalidade madura resulta tanto do fortalecimento da autonomia pessoal como da construção de uma alteridade solidária, ou seja, do processo de descoberta do outro como atitude moral. A humanização concebida como crescimento interior do indivíduo encontra seu pleno desenvolvimento no ponto onde se encontram de modo permanente os caminhos da liberdade e da responsabilidade. Os sistemas educativos são fonte, simultaneamente, de capital humano (Becker), capital cultural (Bourdieu) e capital social (Putnam) [...] Enquanto compete à primeira [esfera pública] sustentar os valores da equidade, Arendt considera que o mercado e o mundo do trabalho conduzem à discriminação, ao passo que a esfera privada é marcada pela exclusão que é o corolário de escolhas individuais. A partir destes conceitos fundamentais a escola, independentemente de seu estatuto específico – privado, cooperativo ou governamental –, é tipicamente uma esfera de ação pública como ambiente e locus de socialização, sem deixar de contribuir, simultaneamente, para as esferas econômica e privada, através da acumulação de qualificações e de capital humano que ela produz. (UNESCO, 1998, p.222-223).

O quadro social e econômico descrito no *Relatório Delors* é o mesmo quadro pintado por críticos do Consenso de Washington que iriam propor novas alternativas econômicas naquele mesmo momento. Entre elas está a Teoria da Terceira Via. Não é possível dizer que o contexto chamado de pós-consenso de Washington seja constituído por algo totalmente distinto do neoliberalismo das décadas de 1980 e 1990, protagonizado pela primeira-ministra britânica Margaret Thatcher e pelo presidente norte-americano Ronald Reagan. O que aparece em finais da

[14] Sobre a teoria do Capital Social e suas diferentes concepções, ver: S.S.Higgins, *Os Fundamentos do Capital Social*, Chapecó:Argos, 2005; S.S.Higgins, "Quarenta anos do Relatório Coleman: capital social e educação", *Educação Unisinos*, 9(2), p.116-129, maio/ago 2005; P. Bourdieu, "Le capital social: notes provisoires", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, p.2-3, 1980; P. Bourdieu, Les trois états du capital culturel, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, p.2-3, 1979; J. Coleman, *Foundations of Social Theory*, Cambridge:London, Belknap Harvard, 1994; J. Coleman, "The Social Capital in the Creation of Human Capital", *American Journal of Sociology*, 94 (Suplement):S95-S120, 1988; R. Putnam, *Comunidade e democracia*. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getulio Vargas, 1996.

década de 1990 são críticas ao consenso, inclusive de instituições que propuseram e ratificaram as recomendações do encontro em Washington, como o Banco Mundial. Segundo Saforcada e Vassiliades, é importante olhar o espaço aberto entre o neoliberalismo e o pós-consenso de Washington como um lugar de disputa pelos sentidos da educação, de negociações de significado e de luta cultural pela definição das orientações político-educativas, das noções de igualdade que as sustentam, da concepção de direito da educação e no papel que os Estados devem assumir nesse processo (SAFORCADA e VASSILIADES, 2011, p.302). Esse espaço de negociação que se abre e a proposta teórica da Terceira Via permitem entender o hibridismo de concepções revelados nas políticas públicas, nos relatórios internacionais e nos programas curriculares na virada do milênio. Permitem, ainda, compreender de que maneira as esferas local e global se condicionam mutuamente ao longo desses anos para formar um discurso que se apresenta cada vez mais único e consensual nas diversas esferas por onde circula.

A segunda temporalidade das reformas educacionais revela e reforça esse hibridismo em que a concepção de educação como fator indispensável às sociedades na construção da paz, liberdade, equidade e justiça social vai ganhando espaço para se consolidar posteriormente, com novas nuances num discurso que se quer consensual, a partir da década de 2010. No contexto de crítica ao Consenso de Washington, o próprio vice-diretor e economista do Banco Mundial, Joseph Stiglitz, ao propor em conferência na cidade de Helsinque (1998) um "novo consenso", avalia que as políticas de Washington não conseguiram solucionar problemas centrais do desenvolvimento das nações. Segundo ele, emergia, naquele momento, a necessidade de um "pós-consenso de Washington" que contemplasse outros aspectos além do crescimento econômico das nações, como: educação, tecnologia, desenvolvimento humano e meio-ambiente (STIGLITZ, 1998).

A segunda metade da década de 1990 foi marcada ainda por movimentos contestatórios nos países da periferia, como na América Latina, e em nações centrais, como Estados Unidos. Se "na primeira metade da década de 1990 estes pareciam avançar sobre terra arrasada com suas bandeiras levantadas, à medida que se aproximava o fim do século, a resistência social contida durante muito tempo adquiriu uma gravitação extraordinária" (BORON, 2003, p.10-11). Nos discursos que nascem como crítica ao neoliberalismo, simbolizado nas exigências do Consenso de 1989, e que impactaram as reformas que se seguiram no campo da educação, observam-se continuidade e rupturas com o discurso anterior. Há questões que permanecem, como a relação entre educação e desenvolvimento econômico, e outras que se reconfiguram, como a função social

ampliada da educação. As alternativas econômicas a esse neoliberalismo mais radical vêm acompanhadas de uma revisão do papel do estado e de uma reformulação do papel da sociedade civil. A educação, nesse novo quadro que se prospectava para o futuro, passa a ser entendida como um elemento chave para promover um novo pacto social e para a formação de novos sujeitos políticos. Entre as categorias do discurso que sustentarão essa nova concepção de educação e esse novo tipo de formação destaca-se a abordagem internacional dos currículos.

A tendência político-econômica que se consolida internacionalmente, entre aquelas que propunham alternativas ao neoliberalismo do Consenso de Washington, ficou conhecida como "Terceira Via". A teoria, como uma proposta da "renovada ou moderna socialdemocracia", se fortalece na Grã-Bretanha com a vitória de Tony Blair em 1997 que, derrotando o conservador John Major, sucessor de Thatcher, levou o Partido dos Trabalhadores – que passaria a ser denominado de *New Labour* – de volta ao poder depois de quase duas décadas. Para o principal teórico da Terceira Via, o sociólogo britânico Anthony Giddens, na "reforma do Estado e do governo, bem como em política econômica, a política da terceira via procura responder às grandes transformações sociais do final do século XX: a globalização, a ascensão da nova economia baseada no conhecimento, as mudanças na vida cotidiana e a emergência de um cidadão ativo e reflexivo" (GIDDENS, 2001, p.70). Tony Blair e o Partido dos Trabalhadores britânico começaram a se referir a um "novo" trabalhismo" no desenvolvimento da Terceira Via,[15] ao mesmo tempo que os Democratas americanos propunham um "novo progressivismo", que defendia a necessidade de uma nova estrutura para o Estado. Seria uma estrutura que evitasse "o governo burocrático e hierarquizado favorecido pela esquerda e a pretensão da direita em desmantelá-lo" (GIDDENS, 2001, p.12). Ainda que consideremos os diferentes contextos nacionais em que a teoria da Terceira Via foi aplicada, é possível reconhecer a extensão de seu alcance nas reformas econômicas e políticas nos anos 2000, incluindo as reformas educacionais.

A Terceira Via, cujos valores se disseminam rapidamente no começo dos anos 2000, seria uma combinação de princípios do liberalismo com traços da "nova socialdemocracia", na busca por um "capitalismo mais humanizado". Propunha superar o dualismo entre a antiga socialdemocracia – "ramo altamente estatista" – e o neoliberalismo – "filosofia de livre mercado"

[15] Sobre o discurso de Tony Blair a respeito da Terceira Via e o novo discurso assumido pelo Partido Trabalhista no seu governo, ver: Tony Blair, *The Third Way*, Londres:Fabian Society, 1998; Tony Blair e Gerhard Schroder, *Europe: The Third Way*. Londres:Labour Party e SPD, 1999.

(GIDDENS, 2001, p.13). Enquanto o neoliberalismo que ganhou força nas décadas de 1980 e 1990 defendia reformas que levassem às privatizações, na busca por um Estado mínimo, a Terceira Via defendia reformas no Estado, incluindo parcerias com a sociedade civil ou "terceiro setor". Bill Clinton, presidente dos Estados Unidos entre 1993 e 2001, assim como Blair, foi grande entusiasta das reformas propostas pela teoria da Terceira Via. No Brasil, o presidente Fernando Henrique (1995-2002) e o ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser-Pereira, implementaram reformas no Estado inspirados nos princípios da Terceira Via, a partir de medidas que tendiam ao gerencialismo e à descentralização do Estado – as quais evitariam a burocratização –, ao controle dos resultados por funcionários e políticos no centro estratégico do Estado, e ao controle social por parte da sociedade civil (PERONI *et al*, 2008, p.767).

Abre-se, portanto, nesse novo contexto, um espaço mais amplo para a atuação da sociedade civil. Espaço de participação em que diversas instituições da sociedade civil, muitas delas ligadas a empresários, vão atuar na elaboração de políticas públicas, inclusive no campo da educação. É nas primeiras décadas de 2000 que vemos o número de organizações não governamentais e instituições da sociedade civil (ongs, *think tanks*, movimentos) ganharem força na elaboração de princípios e metas para a educação pública no Brasil, como é o caso do Movimento Todos pela Educação (TPE), "organização da sociedade civil" criada em 2006 por um grupo de empresários[16]. O Estado, nesse sentido, vai passando de provedor dos serviços sociais para regulador e avaliador (BALL, 2004, p. 1106). Nessa relação entre Estado e sociedade civil dos anos 2000, conceitos anteriores se ressignificam nos discursos sobre educação, como capital humano e capital social; outros se consolidam, como justiça social, desenvolvimento social e desigualdade. Valores da Terceira Via – igualdade, proteção dos vulneráveis, liberdade com autonomia, sociedade civil ativa, pluralismo cosmopolita, igualdade com inclusão, direitos com responsabilidades, democracia, investimento social pelo Estado, nação e democracia cosmopolitas (GIDDENS, 1998; 2001) – penetram e se reforçam no discurso documentado das agências supranacionais, na política pública educacional e nos programas curriculares nacionais, como visto anteriormente nas novas preocupações em relação à educação que aparecem no *Relatório Delors* da OCDE (1998).

Sharon Gewirtz, ao analisar a agenda da educação no governo do New Labour, alinhado à Terceira Via, demonstra que há uma continuidade com as políticas anteriores dos governos

[16] Ver site da organização: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/> (Acessado em 23 de julho de 2020).

neoliberais de Thatcher e Major. Ao mesmo tempo, a autora nota a introdução de elementos mais humanitários e correspondentes aos valores da socialdemocracia na agenda educacional do New Labor na Inglaterra, o que marcou uma separação com as reformas introduzidas pelos Conservadores. Um dos exemplos dessa mudança é o desenvolvimento de uma linguagem do currículo nacional mais humanitário, elaborado a partir de metas curriculares que enfatizavam o bem-estar espiritual, moral e mental, e a de uma concepção de educação como um caminho para a igualdade de oportunidades e para a democracia. A introdução, a partir de 2002, do conceito de 'cidadania' como tema curricular obrigatório é outro desses exemplos de mudança curricular do governo do New Labour (GEWIRTZ, 2002), em consonância ao que defendia Giddens (2001) sobre a política da Terceira Via como resposta também à emergência de cidadãos ativos e reflexivos. São mudanças que compõem e reforçam as tendências da segunda temporalidade das reformas educacionais. Os documentos, ao mesmo tempo que revelam o hibridismo de princípios educacionais distintos, evidenciam tendências condicionadas pela conjuntura histórica. Os princípios e conceitos apontados por Gewirtz na agenda britânica são consonantes com o novo discurso (e suas categorias discursivas) dos documentos da OCDE (1998) e do Banco Mundial (2001) na virada do milênio. Em todos eles, democracia, cidadania e bem-estar passam a compor os objetivos da formação para o século 21 no lugar da simples formação utilitarista para o mercado de trabalho e para a maior competitividade entre as nações.

Para além da universalização do ensino, as ações para a melhoria da qualidade da educação passam então a articular diferentes instâncias: agências internacionais, Estados e sociedade civil. Instâncias articuladas para, no discurso que vai se construindo como consensual, garantir as condições do desenvolvimento global e da superação de problemas que não mais são vistos como solucionáveis na esfera local ou nacional. A educação assume o papel de engendrar um novo pacto social e de solucionar esses desafios, agora tomados como globais, do século 21: crescente desigualdade, exclusão social, violência, migrações, crise ambiental e pobreza. A educação para a paz, igualdade e justiça, que contribuiria para o enfrentamento desses problemas, distensiona problemas gerados pelo capitalismo global, atribuídos não ao sistema, mas à falta de eficiência e gestão correta dos Estados, concepção compartilhada tanto pelos defensores do neoliberalismo quanto pelos teóricos e apoiadores da Terceira Via. Justo quando a economia política muda de escala, esvaziando a soberania nacional, a educação é investida do papel inédito de repactuar a sociedade.

Sintoma desse novo quadro é a maneira como a pobreza e seu enfrentamento passam a estar cada vez mais associados à educação nos discursos das agências supranacionais desde finais da década de 1990. A redução da pobreza aparece como mais um dos temas centrais nos discursos dessas agências na vidada do milênio, compondo as propostas mais "humanitárias" das reformas educacionais na segunda temporalidade. Princípio que iria se consolidar como um dos maiores objetivo da educação na terceira temporalidade do movimento reformista nos anos 2010. Conforme Evangelista e Shiroma, a intenção dos Estados ao propor políticas humanitárias pode ser observada no slogan "educação para alívio da pobreza", que ganha espaço no lugar do discurso da "educação para a competitividade", em voga nos anos de 1980 e 1990. Para as autoras, a linguagem dos documentos oficiais foi se transformando ao longo da década de 1990, incorporando conceitos e princípios que supõem uma espécie de "mutualismo" pelo qual "os que têm" colaboram com "os que nada têm" ou "têm pouco". Esse viés humanitário deveria conduzir, no discurso dos organismos supranacionais, à "construção de políticas educativas – e sociais – que tornassem exequível a convivência harmoniosa em sociedade, composta de 'parceiros' que se irmanam na luta contra a exclusão social, entre outros apelos que só as elites dominantes são capazes de produzir quando o que está em causa é sua hegemonia" (EVANGELISTA e SHIROMA, 2006, p.44). O viés humanista invadirá não apenas a esfera do ensino público. Pautará também os documentos curriculares das instituições privadas de educação básica.

As medidas neoliberais não surtiram os efeitos prometidos sobre o crescimento econômico e a redução da pobreza nas décadas de 1980 e 1990; nem em países pobres, como os da África, nem mesmo dentro de países ricos. O *Relatório Delors* já apontava para a pobreza como indício de uma crise aguda das relações sociais no final do milênio: uma "primeira verificação relaciona-se com o agravamento das desigualdades, ligado ao aumento dos fenômenos de pobreza e de exclusão. Não se trata, apenas, das disparidades já mencionadas entre países ou regiões do mundo, mas sim de fraturas profundas entre grupos sociais no interior dos países desenvolvidos" (UNESCO, 1998, p.52). O Banco Mundial, em meados da década de 1990, diante do aumento da pobreza no mundo, também toma o tema como fundamental nos seus relatórios e pesquisas, procurando maneiras de defini-la e medi-la. Entre as novas formas de lidar com o desafio da pobreza mundial e superá-la, a educação ganha um papel de destaque, assumindo a atribuição de contribuir para o "alívio da pobreza". Em 1996, considerado ano internacional para a Erradicação

da Pobreza, o PNUD cria, à semelhança do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Índice de Pobreza de Capacidade (IPC), que representa a porcentagem de pessoas que carece de capacidade humana básica ou minimamente essencial. No ano seguinte, um novo índice foi introduzido, o Índice de Pobreza Humana (IPH), na busca pela "medição" e definição da pobreza (EVANGELISTA, SHIROMA, 2006). As novas definições irão alargando o que se entende por pobreza; não mais apenas vinculada a índices econômicos, mas incorporando questões para além da renda. Entre elas, critérios vinculados à educação.

Enquanto o discurso internacional começa a conceber a erradicação da pobreza como condição para o desenvolvimento socioeconômico mundial, a educação assume o papel central na consecução desse objetivo maior. O Banco Mundial justifica o financiamento de projetos no campo da educação que se vinculem a corrigir as desigualdades sociais e a erradicar a pobreza. Um dos exemplos dessa mudança de concepção no Brasil, conforme apontou Fonseca (2003), é a criação do Projeto Fundescola (Fundo de Desenvolvimento da Escola) em 1998, voltado para regiões mais vulneráveis do Brasil. Resultado de um convênio entre o MEC e o Banco Mundial, seu objetivo era desenvolver a gestão escolar para a melhoria da qualidade da educação (e não apenas promover o acesso à escola) e a permanência das crianças na escola em instituições públicas do ensino fundamental nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O projeto previa um fortalecimento da escola por meio de parcerias entre estados, municípios e escolas, que deveriam adotar uma metodologia de planejamento estratégico a partir da racionalização, eficácia e eficiência da gestão e do trabalho escolar (OLIVEIRA *et al*, 2005).

A erradicação da pobreza continuará nos anos 2000 como tema central nas instituições internacionais, compondo o discurso reformista de uma "educação mais humanitária" para a redução das desigualdades. A pobreza passa a ser concebida como multidimensional por ser relacionada, a partir de então, a diversos outros fatores além da renda. Nessa perspectiva de ampliação da concepção de pobreza, o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) de 2010 apresentou o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), elaborado em conjunto com o centro de pesquisas The Oxford Poverty and Human Development Initiative (OPHI). O índice se propunha a identificar privações nas mesmas três dimensões que compõem o IDH (educação, saúde e rendimento), ao mostrar "o número de pessoas que são pobres (que sofrem um dado número de privações) e o número de privações com as quais as famílias pobres normalmente se debatem"

(PNUD, 2010, p.8). Entre os indicadores que compõem o IPM, os critérios ligados à educação são os anos de escolaridade e número de crianças matriculadas na escola. Mais de uma década depois da realização da Cúpula do Milênio, de que participaram 189 países e em que foram escolhidos como os dois primeiros desafios prioritários, a serem enfrentados pelos governos e sociedades, "erradicar a extrema pobreza e a fome" e "universalizar o ensino fundamental", os países que integram a ONU pactuaram um plano de ação para o desenvolvimento a ser adotado a partir de 2015, partindo dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM, 2000). A chamada Agenda 2030 estabeleceu como prioritários, no lugar dos oito objetivos iniciais da Cúpula, dezessete Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), os quais reafirmam a centralidade do enfrentamento à pobreza, mas numa concepção alargada, ao eleger como primeiro objetivo da Agenda: "Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares" (ONU, 2015). Esse primeiro ODS, ao ressaltar o combate à pobreza "em todas as suas formas", dialoga com a concepção multifacetada da pobreza e, portanto, multidimensional, anunciada no PNUD de 2010 (PNUD, 2010).

A terceira temporalidade do movimento reformista, materializada nos discursos dos documentos das agências supranacionais, baseia-se em princípios que já haviam se configurado na primeira década dos anos 2000, em consonância com o discurso da Terceira Via que se expandia e se fortalecia naquele momento entre Estados e instituições internacionais. A constituição de um discurso sobre educação carrega concepções e conceitos das duas temporalidades anteriores que se remodelam e se redefinem frente às novas transformações sociais e econômicas globais. Esse discurso heroico sobre educação – como o enfrentamento de problemas sociais e econômicos – é composto por categorias do discurso educacional que circulam em escala global e criam um imaginário a respeito das reformas (POPKEWITZ, 2003). Um imaginário que condiciona a materialização das reformas educacionais e curriculares. São mudanças na prática discursiva que funcionam como parte da engenharia da mudança social (FAIRCLOUGH, 2016, p.22-27). É este discurso que, ao se apresentar como consensual pelas agências supranacionais, a partir de meados da década de 2010, exerce forte influência nas reformas educacionais e curriculares mais recentes em escala nacional, como a elaboração e aprovação da BNCC no Brasil, e em escala local, como nas reformas das escolas privadas de elite de São Paulo.

Ao compararmos projetos da OCDE ou relatórios do Banco Mundial nas diferentes temporalidades das reformas, é possível notar as nuances entre os discursos sobre o papel da educação provenientes das mesmas instituições ao longo de 30 anos, como visto na análise do projeto Deseco e do Relatório Delors. O Projeto "Future of Education and Skills 2030" (OCDE, 2015; 2018), lançado no contexto da publicação da "Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável" (2015) da ONU, manifesta novos propósitos educacionais e revela um caráter híbrido de concepções sobre educação. O projeto nasce com um propósito semelhante ao Projeto DeSeCo de 1997-2003: definir qual seria a formação de que os estudantes precisariam diante das "rápidas mudanças na vida econômica, social e política, incluindo aquelas relacionadas ao advento das novas tecnologias e da globalização em curso que colocam maiores desafios no mundo de hoje". Enquanto o Projeto DeSeCo, como visto, focava na educação para formação da mão de obra, que promoveria o crescimento econômico, e circunscrevia capital humano a ativos com capacidade para aumentar a produtividade, inovação e empregabilidade, o Projeto da OCDE de 2015 nasce alicerçado sobre novas bases que irão compor um novo discurso sobre educação, pautado em princípios que não apareciam no projeto de 1997. O Projeto Educação 2030 organizou-se em uma primeira fase de criação de uma matriz conceitual de aprendizagem para 2030 e de elaboração de uma proposta de currículo internacional que pudesse mensurar e quantificar a aprendizagem dos estudantes por meio de testes padronizados. A segunda fase, a começar em 2019, centraria esforços na construção de descritores, conteúdos e planos didáticos que permitiriam o desenho e a implementação de um currículo supranacional (SILVA e FERNANDES, 2019, p.277).

No novo contexto econômico de crise na década de 2010, que não o do otimismo da recuperação da década de 1990, o Projeto 2030 para educação da OCDE explicita a necessidade de mudança do antigo discurso pautado na narrativa econômica. São mudanças na prática discursiva como parte de um processo de mudança social. Um dos relatórios integrantes do projeto, publicado em 2017, justifica essa mudança na concepção de educação na busca de uma nova narrativa para os sistemas educacionais que embase a reestruturação de matrizes curriculares no sentido de proporcionar uma formação que promova uma vida melhor para o indivíduo e para a sociedade:

> In the discourse surrounding "knowledge economies", the demands on education systems have focused on equipping them with the knowledge and skills for economic growth (often represented by macro-economic statistics such as GDP), productivity and

> efficiency. Today, there is an increasing recognition that an economic narrative is not sufficient. We need a new narrative – going beyond economic growth – that can help shape a country or a region for better lives for individuals, for societies, and for environments (OCDE, 2017, p.3).

O Projeto "Future of Education and Skills 2030", ainda que reconhecesse a importância dos trabalhos desenvolvidos pelo Projeto DeSeCo e suas contribuições conceituais, defendia que a estrutura das competências-chave e suas definições, estabelecidas pelo projeto anterior, precisavam ser aprofundadas e redefinidas (OCDE, 2016, p.2). Nesse sentido, o objetivo do projeto lançado em 2015 é:

> to create a more concrete and actionable competence framework that can support countries in their curriculum reforms by refining and further developing DeSeCo's overarching frame of reference through additional interdisciplinary research and foresight studies, through confrontation with new empirical data, a country survey on curricula redesign, and a broad based stakeholder consultation (OCDE, 2016, p.3)

Ficam evidentes nos documentos das agências internacionais as novas categorias discursivas que vão consolidando um novo discurso educacional em meio às transformações econômicas, políticas e sociais globais. No final da década de 1990, um mundo saindo da profunda crise econômica fazia emergir um otimismo nas diferentes esferas da vida. O relatório da DeSeCo anunciava essa visão otimista, mesmo diante dos dados de crescimento das desigualdades e da pobreza: "Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à dissensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponível no mundo – grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas – é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado" (OCDE, 2003). A crise de 2008 expôs os problemas sociais, políticos, econômicos e ambientais, colocando definitivamente em xeque esse discurso da década de 1990. Diante dos desafios globais, que se aprofundaram nos anos seguintes, o discurso sobre a função social da educação também passou por uma remodelação a partir dos anos 2010. Os documentos mais recentes da OCDE evidenciam o compromisso da agência na redefinição de uma *narrativa* "que coloque o bem-estar no centro de nossos esforços". Segundo a agência: "the OECD's Inclusive Growth Initiative has pioneered analysis illustrating how increasing inequality

has an adverse impact, not only on social cohesion, but also on economic growth, based on a multidimensional approach" (OCDE, 2018).

Esse mesmo movimento de intensificação da mudança de foco das discussões sobre educação, que enfatiza a necessidade de criar outra narrativa, sobretudo após a crise de 2008, aparece também nos documentos do Banco Mundial, que tem investido em projetos que garantam não apenas a escolarização, mas a aprendizagem de qualidade para todos, como o *Learning For All, Beyond Schooling* (2011). Os argumentos em que se baseia o discurso sobre a necessidade de mudança educacional a partir de novas estratégias para implementá-la, o que também se releva nos documentos da OCDE, supõem a concepção de que há uma relação estreita entre as transformações mundiais e o papel que a educação deve assumir: "expandir e melhorar a educação são chave para se adaptar às mudanças e enfrentar os novos desafios globais. Simplificando, os investimentos em educação de qualidade levam a mais crescimento e desenvolvimento econômico rápido e sustentável" (WBG, 2001, p.5). O documento reafirma a consolidação da mudança de foco que nascia no começo da primeira década dos anos 2000 – da universalização da educação para a melhoria da qualidade da educação – e explicita o objetivo de criar uma agenda global de reformas baseadas nesses princípios enunciados. Segundo o relatório, a nova estratégia do Banco Mundial, na década seguinte, para alcançar uma educação de qualidade para todos – e não apenas o acesso à educação, ao que vinha se dedicando até então – seria promover reformas nos sistemas educacionais no nível nacional e construir uma base de conhecimento global poderosa o suficiente para guiar essas reformar (WBG, 2011, Executive Summary, p.1)

Na composição desse discurso internacional que se firma em meados da década de 2010 – que constituiria essa "nova narrativa" sobre educação na terceira temporalidade das reformas – ganha força a concepção de que entre as boas estratégias para desenvolver uma educação de qualidade está a educação centrada no aluno, isto é, centrada na aprendizagem e não mais no ensino, como apontaram os relatórios da OCDE e UNESCO já citados. O mesmo argumento é destacado pela publicação do Banco Mundial, ao defender que a estratégia para a melhoria da educação para todos deve focar na aprendizagem por uma simples razão:

> growth, development, and poverty reduction depend on the knowledge and skills that people acquire, not the number of years that they sit in a classroom. At the individual level, while a diploma may open doors to employment, it is a worker's skills that

> determine his or her productivity and ability to adapt to new technologies and opportunities. Knowledge and skills also contribute to an individual's ability to have a healthy and educated family and engage in civic life" (WBG, 2011, Executive Summary, p.3).

Nos documentos da Comissão Europeia e do Conselho da Europa, que desenvolve o projeto "New Narrative" desde 2016, a necessidade de mudança de perspectiva sobre educação está enunciada em seu próprio nome. Alterando o discurso da *Estratégia Europa 2020*, em que a Comissão Europeia, em 2010, definia como prioridade "desenvolver uma economia baseada em conhecimento e inovação" e tratava a educação a partir de cinco objetivos principais – em termos de empregabilidade, investimento em Investigação e Desenvolvimento, educação básica obrigatória e ensino superior (European Commission, 2010, p.3) –, o projeto "New Narrative" foi lançado apenas seis anos depois com outros propósitos. Objetivos que dialogam com os princípios e vocabulário da terceira temporalidade das reformas. Segundo o documento produzido pelo Conselho da Europa em 2016, o projeto tinha o intuito de:

> to give a voice to the artistic, cultural, scientific and intellectual communities to articulate what Europe stands for today and tomorrow. The purpose of this is to contribute to bringing Europe closer to its citizens and reviving a "European" spirit via the arts and sciences. Central to this is the aim to identify a new, encompassing narrative that takes into account the evolving reality of the European continent, as well as highlighting that the EU is not solely about the economy and growth, but also about cultural unity and common values in a globalized world. Europe's core values of human dignity, freedom, democracy, equality, and respect for human rights are an essential part of the European project (Council of Europe, 2016a).

Uma categoria discursiva que engrossa os discursos sobre educação a partir da década de 2010 nas diferentes esferas, local, nacional e global, é a concepção de "educação para a cidadania global" (ECG). Tomado como um conceito organizador central das novas propostas de mudança da educação das agências internacionais, como UNESCO (2013; 2014a; 2015; 2016), OCDE (2015, 2016) e Council of Europe (2012; 2016b, 2019), é um exemplo evidente de uma tendência mundial em educação que, condicionada pela transformação do capitalismo global, reúne os novos princípios e valores educacionais. Lançada pela UNESCO em 2012, a *Global Education First Initiative* (GEFI) traz para a pauta da instituição – como uma de suas três prioridades – o fomento de um novo tipo de formação para o século 21. Três eventos consolidarão e impulsionarão a

circulação do conceito entre Estados, organismos multilaterais e gestores de política pública: Technical Consultation on Global Citizenship Education (2013) e o Primeiro e o Segundo Fóruns sobre "Educação para a Cidadania Global", organizados pela UNESCO em Bangkok, Tailândia (2013) e Paris, França (2015), respectivamente. Os objetivos propostos pela ECG sintetizam o discurso internacional sobre educação, pautado na busca por uma educação mais humanitária (e menos economicamente utilitarista e competitiva), na centralidade da aprendizagem e na formação integral do aluno para um futuro cada vez mais incerto e em que as pessoas estarão mais conectadas, todos componentes necessários para formar cidadãos que enfrentem os desafios globais nas próximas décadas, trazidos à tona, sobretudo, a partir da crise de 2008.

O projeto "Educação para a Cidadania Global" (UNESCO, 2012), por exemplo, evidencia a transformação de narrativa característica dessa terceira temporalidade do movimento reformista e sintetiza seus princípios educacionais essenciais a partir do conceito da ECG:

> A ECG representa uma mudança conceitual, pois reconhece a relevância da educação para a compreensão e a resolução de questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Também reconhece o papel da educação em ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social. [...] A Educação para a Cidadania Global aplica uma abordagem multifacetada e utiliza conceitos, metodologias e teorias já implementadas em diferentes campos e temas, incluindo educação para Direitos Humanos, educação para a paz, educação para desenvolvimento sustentável e educação para o entendimento internacional. Como tal, visa a avançar suas agendas superpostas, que compartilham um objetivo comum de fomentar um mundo mais justo, pacífico e sustentável (UNESCO, 2014, p.9).

Nessa mesma perspectiva, as chamadas "competências globais" têm circulado e impulsionado pesquisas entre acadêmicos de reconhecidas universidades norte-americanas, cujas produções passam a ser referência para os relatórios das instituições supranacionais (REIMERS, 2013; REIMERS *et al*., 2017; MANSILLA e JACKSON, 2011; MANSILLA, 2018; MANSILLA e GARDNER, 2007). Um exemplo é o relatório *Assessing Global Education: an Opportunity for the OECD*, produzido por Fernando Reimers, professor da Universidade de Harvard, em que as competências globais são definidas como: "skills and mind habits to understand such global interdependence, and to live with meaning and direction in contexts where global interactions

increase exponentially. Increasingly, public and privates schools are endeavoring to create opportunities for students to develop global competency. Many see it already as an essential basic skill in the 21st century. Many of these competencies dovetail with and extend the competencies necessary to the exercise of responsible and engaged citizenship. Global education is, in this sense, the new civics of the 21st century, because citizenship is embedded in a mesh of relationships that are global as well as local". Diante da relevância da Educação Global, o autor argumenta que ela deveria ser incluída nos estudos do PISA e que a OCDE estaria preparada para assumir "um papel de liderança no avanço do desenvolvimento e da implementação de avaliações transnacionais dessas competências globais dos estudantes" (REIMERS, 2013, p.1-2). Nesse sentido, as universidades, em diálogo com instituições nacionais e supranacionais, possuem um papel importante na produção e consolidação dos conceitos, na organização de encontros entre pesquisadores e gestores públicos, no investimento em pesquisa, na produção de relatórios, na publicação de livros e no estabelecimento de parcerias com outras universidades, agências multilaterais e *think tanks*. Tornam-se centro importantes na produção e circulação do discurso sobre educação que se constitui nas últimas décadas.

Naquele mesmo ano de 2013, a OCDE começava a se preparar para incluir a avaliação das competências globais no PISA. Essa iniciativa, anunciada em 2014, foi um passo fundamental para a consolidação do conceito de Educação Global ou Educação para a Cidadania Global, tanto na instituição quanto ao redor do mundo, pelo impacto internacional dessa avaliação externa no campo da educação. Na edição do PISA de 2015, contudo, as competências globais ainda não entraram na avaliação, apesar de itens como consciência ambiental e pensamento crítico serem avaliados. A prova será expandida em 2018 para incluir uma avaliação de competências globais. Em texto da OCDE de 2015, *Proposals for pisa 2018 international questionnaire options*, é anunciado que o campo de inovação da prova do PISA em 2018 seria justamente o das competências globais, definidas como "as the capacity of an individual to understand that we learn, work and live in an international, interconnected and interdependent society and the capability to use that knowledge to inform one's dispositions, behaviours and actions when navigating, interacting, communicating and participating in a variety of roles and international contexts as a reflective individual (working framework definition). Student mobility, employability and sociability in global contexts are basic components of the construct. The parents' questionnaire might include questions addressing parents' contribution to the development of their children's

global competencies." (OCDE, 2015b, p.30). Em paralelo à decisão de avaliar as competências globais, outras publicações da OCDE sairiam em defesa da necessidade de fomentar e expandir esse tipo de formação voltada para o século 21 (OCDE, 2015a; 2016a; 2018).

Outra ação importante, novamente com a participação da OCDE, foi a inclusão da ECG, ao longo do processo de elaboração da Agenda pós-2015 – que resultaria na assinatura da Agenda 2030 –, em uma das metas educacionais dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU. A meta 7 para uma educação de qualidade estabelece garantir, até 2030: "que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável".[17] Essas conexões aparecerem no relatório *Towards indicators for the post-2015 education framework*, de novembro de 2014, elaborado por uma comissão de especialistas da EFA (Education for all) Global Monitoring Report, OECD, UNESCO Institute for Statistics, UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, com o objetivo de analisar as propostas das metas post-2015, apresentar recomendações de indicadores e estabelecer uma agenda de medidas que atenda às demandas dos novos modelos de educação e de desenvolvimento. Como base para esses indicadores que seriam produzidos para mensurar as competências globais dos estudantes no âmbito da discussão da Agenda pós-2015, foi sugerido, no documento, que se utilizasse a estrutura do PISA (UNESCO-UIS, 2014, p.4-6).

Esforços de implementar a agenda da educação para a cidadania global nos anos 2000, especialmente a partir da GEFI (2012), envolvendo ongs, instituições públicas e universidades, podem ser identificadas também em vários países europeus na última década, incluindo iniciativas que têm buscado fomentar nas salas de aula projetos de educação para a cidadania global em sistemas públicos de ensino. As parcerias entre estas diferentes instituições não-governamentais e de cooperação internacional foram pioneiras e essenciais para desenvolver tais iniciativas nos espaços político administrativos até que a educação para a cidadania global virasse um "novo paradigma educativo" prioritário na agenda educacional de países como Espanha, Inglaterra,

[17] Ver site da ONU-Brasil, ODS, Educação de qualidade: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4> (Acessado em 30/12/2020).

Irlanda, Dinamarca, e em esferas supranacionais como a Comissão Europeia (LAPAYESE, 2003; ARGIBAY *et al.*, 2009; HUCKLE, 2015; LORENTE *et al*., 2018).

Em 2002, o conceito de Educação Global começava timidamente a aparecer no cenário europeu a partir da Maastricht Global Education Congress, organizado pelo North-South Centre (European Centre for global interdependence and solidarity), do Conselho da Europa. Esse encontro resultou em uma primeira *Declaração sobre Educação Global*, que anunciava um esforço na integração das perspectivas de educação global nos sistemas educacionais europeus em todos os níveis. Em meio à crise de 2008, que acabara de estourar, essas duas instituições assinaram um acordo de gestão conjunta em 28 de novembro de 2008, o qual tinha o objetivo de fortalecer a compreensão pública e o apoio à cooperação para o desenvolvimento e para o cumprimento dos "Objetivos de Desenvolvimento do Milênio", por meio do fortalecimento da perspectiva da educação global nos novos Estados-Membros da Europa. A perspectiva de uma "educação global", no contexto europeu, vai ganhando espaço junto àquela nova narrativa sobre educação da terceira temporalidade do movimento reformista – pautada em uma educação para os direitos humanos, para a paz, para o desenvolvimento sustentável e para a cooperação internacional –, para se consolidar, na década de 2010, vinculada ao conceito de "educação para a cidadania global", uma formação que sintetiza princípios que já vinham se desenhando no discurso sobre educação. Em maio de 2011, o Comitê de Ministros do Conselho da Europa adotou a recomendação sobre educação para interdependência e solidariedade global, a "primeira norma jurídica europeia sobre educação global" (Council of Europe, 2012; 2019).

Será na década de 2010 que, diante da necessidade de facilitar "o diálogo sobre os avanços na educação global", de "considerar as transformações no mundo" e de "abordar os desafios sociais, econômicos e ambientais emergentes", o North-South Centre, junto à Global Education Network Europe e a Confederation for Cooperation of Relief and Development, decidiu organizar mais dois congressos europeus sobre Educação Global, que se realizariam nos anos de 2012 e 2015. Nesses encontros, os estados-membros do North-South Centre, órgão vinculado ao Conselho da Europa, que funciona como um instrumento de cooperação multilateral com estados de regiões vizinhas, comprometeram-se em dar o suporte necessário para um maior fortalecimento e desenvolvimento da educação global. Dali saíram recomendações no sentido de promover uma educação para a interdependência global e para a solidariedade, ajudando os Estados a estabelecer

padrões educacionais com esses objetivos, e de definir prioridades e orientação política para a implementação da educação global, vinculada, agora, ao "conceito de educação para a cidadania global (GCED), lançado pela UNESCO em 2013 a partir de consultas técnicas de instituições como o próprio Centro Norte-Sul, que havia contribuído durante a Consulta técnica da UNESCO sobre GCED em 2013.

Outro documento que foi produzido e aprimorado a partir desses dois congressos, realizados em 2012 e 2015, foi *Global Education Guidelines: Concepts and Methodologies on global education for educators and policy makers*, publicado em 2019. Foi uma iniciativa do Programa de Educação Global do North-South Centre para responder à necessidade de possuir "uma ferramenta comum", baseada na experiência adquirida pela Global Education Network of Europe (GENE) – rede europeia de Ministérios e Agências com responsabilidade nacional pela formulação de políticas, financiamento e apoio no campo da Educação Global –, parceira da instituição, "para apoiar educadores a compreender, projetar, implementar e realizar iniciativas de educação global e atividades didáticas". O documento estrutura-se a partir do conceito de aprendizagem baseada em competências, baseando-se no Quadro de Referência das Competência para uma Cultura Democrática, do Conselho da Europa[18] e do conceito de competências globais da OCDE (Council of Europe, 2012; 2019).

A circulação dos conceitos, como "educação global" e "educação para a cidadania global", pelas diferentes instâncias e sua reconfiguração nesses diferentes espaços ao longo do tempo, em conjunturas históricas que os favorecem, nos ajudam a compreender a maneira como eles se consolidam como categorias discursivas centrais do movimento reformista contemporâneo. Dar materialidade a essas conexões entre atores e instituições é fundamental para evitar a generalização dos processos de consolidação do discurso internacional sobre educação. É fundamental para não homogeneizar o discurso atribuído ao neoliberalismo nas diferentes esferas tempo-espaciais. É fundamental ainda para evitar, como apontou Dale, que se estabeleça relações entre uma (vaga)

[18] *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, 3 volumes. Volume 1: Context, concepts and model, <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>; Volume 2: Descriptors, <https://rm.coe.int/prems-008418-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-2-8573-co/16807bc66d>; Volume 3 Guidance for implementation, <https://rm.coe.int/prems-008518-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-3-8575-co/16807bc66e>. Sobre o projeto, ver site do Council of Europe: <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture> (Acessado em 31/12/2021).

globalização e reformas educacionais similares em diferentes países. Segundo o autor, ao defender a existência de uma agenda globalmente estruturada para a educação, é preciso aprofundar a investigação empírica e desenvolver "uma teoria sobre como (e através de que instituições), e com que efeitos, o currículo foi criado, difundido e implementado" (DALE, 2004, p.455).

1.3. Interações mútuas entre escalas: arenas de constituição do discurso

Atribuir a transformação dos programas curriculares locais e nacionais a um programa liberal que se originou na década de 1980 explica pouco, portanto, sobre o movimento reformista mundial. É preciso analisar também outras forças de mudança, as distintas formas como elas se condicionam e as conexões entre instituições e atores nas diferentes esferas espaciais. Como apontou o sociólogo Fraçoise Dubet (2007), ao abordar o declínio do programa institucional da escola desde a década de 1980, as mudanças institucionais provêm da própria contemporaneidade e da ampla mutação social e cultural que ela implica. O autor faz uma crítica à maneira como, para a maioria dos estudiosos, a mudança no contexto (o neoliberalismo) é tomada como a primeira a 'atacar' esse programa institucional da escola, como "se o programa institucional não tivesse resistido aos valores da modernidade". Para ele, "esta análise confunde efeitos com causas", porque "grande parte das transformações da escola vem da própria escola (DUBET, 2007, p.59-60). Ao considerar a historicidade das três temporalidades reformistas mundiais e suas inevitáveis sobreposições, é importante olhar para as reformas educacionais e curriculares como resultado de interações mútuas entre escalas, e não meramente unilaterais do global para o local. Em diálogo constante com as inflexões do capitalismo global, o movimento reformista na educação, seja na esfera global seja na local (como o das escolas de elites na cidade de São Paulo), deve ser analisado segundo pressupostos, orientações e procedimentos plurais e em circulação, decorrentes, sobretudo, do intercâmbio crescente de pessoas, textos e discursos em formações sociais cada vez mais globalizadas. Meu objetivo, neste intertítulo, é materializar algumas dessas interações mútuas entre as diferentes esferas espaço-temporais que são constitutivas do movimento de reforma educacional e constituem o discurso pela mudança em nome da qualidade da educação.

Se a narrativa sobre para a finalidade da educação básica se transforma, se a relação entre Estado e sociedade civil se reconfigura, o discurso sobre o que se deve avaliar nos sistemas educacionais também muda. A partir da década de 1990, o movimento das avaliações externas

acompanhou a onda reformista global – na intensidade e no discurso – em suas diferentes temporalidades. Uma extensa bibliografia tem sido produzida sobre este assunto (BOLIVAR, 1995; AFONSO, 2002, GATTI, 2013; BIESTA, 2004; FLETCHER, 1995; VEDUNG, 2010; DUBOIS *et al*, 2011), mas o que nos interessa aqui é pontuar como a defesa da regulação da educação, a partir do desempenho dos alunos nas avaliações externas como medida de qualidade da educação, compõe o discurso educacional que se consolida a partir da década de 2010, pautando tanto a política pública nacional quanto as reformas nas escolas privadas de elite de São Paulo. Desde a segunda temporalidade do movimento educacional, o discurso em defesa da mensuração está assentado sobre os argumentos de garantir a aprendizagem (e não apenas o acesso à educação) de todos os alunos. Em outras palavras, a base desse discurso é a qualidade da educação e sua mensuração. Estados e, mais recentemente, instituições não-governamentais nacionais e internacionais têm dedicado maiores esforços e investimentos em se avaliar os sistemas educacionais por meio de testes padronizados cujos resultados trazem uma medida considerada segura da qualidade da educação. A prática dos estados de se avaliar é bem mais antiga, mas o discurso que se mostra como uma das forças de mudança educacional recente é aquele remodelado nos anos 2000, condicionando-se e sendo condicionado pelas mudanças nas concepções e conceitos educacionais.[19]

O próprio projeto DeSeCo já analisado, conduzido pela OCDE entre 1997 e 2002, foi um marco nesse processo das avaliações em larga escala. O projeto definia competências e defendia suas aplicações para o desenvolvimento de "um programa coerente para a avaliação de competências-chave", o que serviu de base não apenas para o PISA como para a elaboração de parâmetros curriculares e sistemas de avaliação em muitos países (OCDE, 1997; 2001; 2003).[20] Outros relatórios, produzidos por instituições multinacionais, seguiram linhas bastante semelhantes em defesa da validade do estabelecimento de padrões nos quais as avaliações externas

[19] Sobre períodos históricos relacionados às diferentes gerações da avaliação, ver: Evert Vedung, Four waves of evaluation diffusion, *Evaluation*, 16(3), 2010; e Carl-Ardy Dubois, François Champagne e Hariette Bilodeau, Histórico da Avaliação, *in*: Brouselle A, Champagne F, Contandriopoulos AP, Hartz Z, (org.) *Avaliação: Conceitos e Métodos.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.

[20] Sobre o PISA, seus elementos centrais e sua relação com as políticas públicas nacionais, ver: Luís Miguel Carvalho, The N-moves of PISA: an introduction to 'PISA and educational Public Policies'. Sísifo - *Educational Sciences Journal*, 2009, 10, p.3-14; L.M. Carvalho, Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.30, n.109, set./dez.2009, p.1009-1036; J. Barroso e L.M. Carvalho, *PISA: un instrument de régulation pour relier des mondes. Revue Française de Pédagogie*, 2008, 164, p.77-80.

pudessem se basear. Alguns exemplos são o *Assessment and teaching of 21st Century Skills* (ATC21S, 2012), financiado pelas empresas Cisco, Intel e Microsoft entre 2010 e 2012, em colaboração com a OCDE; o relatório do National Research Council dos Estados Unidos (NRC, 2012), no qual se argumenta a favor de novos sistemas de avaliação ligados a "accountability systems" que permitam mensurar nacional e internacionalmente competências cognitivas; ou ainda as publicações do World Bank – *Education Sector Strategy 2020: Learning for all* (WBG, 2011), em que a avaliação é entendida como maneira de fortalecer a performance dos sistemas educacionais, e o *What Matters for Student Assessment* que discute o que significa avaliar e "como os países podem começar a construir sistemas de avaliação" (CLARKE, 2012).

Há, contudo, nuances dos discursos sobre avaliação. Uma publicação mais recente do Banco Mundial, *World Development Report 2018: Learning to realize Education's Promise* (WBG, 2018), demonstra claramente a relação das propostas de sistemas avaliativos com outras tendências que se consolidam em meio ao que defino como terceira temporalidade das reformas. O texto traz dados que apontam o problema da aprendizagem, especialmente das regiões mais vulneráveis do planeta, onde alunos que estão na escola não alcançam níveis básicos de proficiência em matemática e leitura. "Essa crise de aprendizagem é uma crise moral", afirma o relatório. "Quando bem entregue, a educação cura uma série de problemas sociais. Para os indivíduos, ela promove emprego, renda, saúde e redução da pobreza. Para as sociedades, ela estimula inovação e instituições fortalecidas, e promove coesão social. Mas esses benefícios dependem amplamente da aprendizagem. Educação sem aprendizagem é uma oportunidade perdida" (WBG, 2018, p.3). Ao apontar um caminho para os estados aprimorarem seus sistemas educacionais e enfrentarem a "crise de aprendizagem" do ensino básico, os autores do documento argumentam a favor da necessidade de desenvolver mais e melhores sistemas para mensurá-la e de definir prioridades a partir dessa mensuração. O discurso do Banco Mundial resulta da – e ao mesmo tempo reforça a – mudança de foco dos discursos da universalização da educação, nas décadas 1980-1990, para a qualidade da educação nos anos 2000. Cada vez com maior ênfase, observa-se uma demanda crescente por avaliação de sistemas educacionais nas diferentes escalas (nacional, regional, local, global) pautada do discurso da necessidade da melhoria da qualidade da educação para todos. Esse discurso coloca a aprendizagem no centro das preocupações dos Estados e organismos supranacionais, e pressupõe a diferenciação entre aprendizagem e educação, entre acesso à educação e qualidade da educação. Esta última, passível de ser medida.

Essas tendências, que vão se mesclando e constituindo um discurso internacional comum, acompanham o processo de redefinição do papel do Estado e da sociedade civil. Parece não haver dúvidas de que as avaliações externas nas últimas décadas passaram a ser relevantes como mecanismo na obtenção de dados, informações e diagnósticos para a prestação de contas dos gastos públicos e para as tomadas de decisão por parte do estado. Parte desses dados, contudo, são produzidos por organizações não estatais, o que reforça a agenda empresarial para educação e a atuação da sociedade civil no campo educacional. Agências supranacionais, organizações da sociedade civil e *think tanks* têm participado mais diretamente na elaboração desses diagnósticos com pesquisas e relatórios que contribuiriam para pensar a política pública e as reformas educacionais da esfera nacional à esfera local. Um exemplo é o relatório *Millions Learning*: *scaling up quality education in developing countries*, publicado em 2017 pelo Instituto Brookings, uma das principais instituições de pesquisa independente e consultoria norte-americana, com sede em Washington, que analisou experiências educacionais consideradas bem-sucedidas em países em desenvolvimento, incluindo uma no Brasil (Brookings Institute, 2017).

A partir das pesquisas realizadas, o documento *Learning Millions* apresenta 14 "ingredientes fundamentais", agrupados em quatro temas (projeto, entrega, financiamento e ambiente favorável), que contribuem para o ganho de escala rumo a uma educação de qualidade para "milhões de jovens e adultos". Recomendam-se cinco ações para as nações atingirem esse objetivo, sendo uma delas "Mensurar e aprender o que funciona por meio de melhores dados sobre educação e ganho de escala". Essa mensuração deve ser resultado de avaliações externas. Para que as experiências educacionais que promovem uma educação de qualidade sejam reproduzidas em larga escala, o documento defende também parcerias entre Estado, agências supranacionais e instituições não-governamentais, que conseguiriam gerir a educação em diferentes escalas, do global ao local. Reunindo esses dois princípios, mensuração da aprendizagem e parcerias, o texto do Brooking Institute defende a necessidade de avaliação da aprendizagem dos alunos por essas diferentes instâncias de atuação política:

> Governo e agências fomentadoras devem fortalecer os sistemas de avaliação nacional dos estudantes, especialmente em países em desenvolvimento, onde os dados são esporádicos e, em muitos casos, de uso limitado. Dados sobre o aprendizado dos estudantes devem começar no nível da sala de aula e ser usados pelos professores e incluídos em um banco de dados nacionais sobre o que os alunos podem aprender e

> fazer. Em particular, novas maneiras de ajudar os professores a identificar as habilidades do século 21 são essenciais. (*Brookings Institute*, 2017, p.13).

O contexto de produção dos relatórios das agências internacionais revela ainda outra transformação na economia das últimas duas décadas que têm impactado o movimento reformista na educação: a ascensão dos países asiáticos na economia e na política internacional com o deslocamento do eixo dinâmico da economia mundial para a região do indo-pacífico. Os resultados dos testes internacionais, como PISA e o TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) têm dado maior destaque aos países asiáticos, que têm alçado bons resultados nos anos 2000, colocando-os à frente de países ricos ocidentais. Nos documentos produzidos nos anos de 1990 e na primeira década dos anos 2000, os países ocidentais estavam na liderança das produções e parcerias para o desenvolvimento dos projetos das agências multilaterais. No projeto DeSeCo, por exemplo, 11 países contribuíram na definição e seleção das competências, Alemanha, Áustria, Bélgica, Finlândia, França, Holanda, Noruega, Nova Zelândia, Suécia, Suíça e Estados Unidos (TRIER, 2001). Eram, portanto, dez países ocidentais, mais a Nova Zelândia. Quando olhamos para as parcerias nas publicações mais recentes, novos atores aparecem. Um exemplo é o documento publicado pela Unesco, "Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI" (UNESCO, 2014), resultado do Primeiro Fórum sobre Educação para Cidadania Global, realizado em Bangkok em dezembro de 2013, e dos relatórios produzidos pela Consultoria Técnica sobre Educação para a Cidadania Global. Tanto o Fórum como a Consultoria foram organizados não apenas pela UNESCO, mas pela Coreia do Sul (ministérios de Relações Exteriores e de Educação) e pelo Centro Ásia-Pacífico de Educação para a Compreensão Internacional (APCEIU) sediado em Seul, com apoio financeiro dos ministérios de Relações Exteriores e Educação da Coreia do Sul, do APCEIU, do rei Sheikha Mozah do Catar, do Instituto Mahatma Gandhi de Educação para a Paz e o Desenvolvimento Sustentável (suporte da Unesco e Índia) e do Governo Real da Tailândia. Parece evidente pelos organismos e países participantes e pelas instituições que deram suporte financeiro à realização do Fórum que os países do Oriente assumiram papel de destaque nas discussões internacionais sobre educação (UNESCO, 2014).

Na sequência dos Fóruns Mundiais de Educação promovidos pela UNESCO, o de 2015 reuniu "ministros, chefes e membros de delegações, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude e do setor privado" na cidade de Incheon, na Coreia do Sul. Resultado desse encontro foi a publicação da

Incheon Declaration. Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All (UNESCO, 2015b). Em continuidade aos esforços das agências supranacionais de levar a discussão sobre educação para a esfera global, o documento produzido a partir das discussões do Fórum Mundial de 2015 retoma a importância dos compromissos firmados por uma "educação para todos" em Jomtien (1990) e Dakar (2000). A Declaração de Incheon, contudo, defende "uma nova visão para a educação" numa proposta de síntese dos documentos anteriores e de aprimoramento das "questões inacabadas" desses acordos firmados até então. Uma transformação de concepção que leva em consideração novas categorias discursivas, como qualidade da educação, aprendizagem significativa para a vida toda e equidade.

É como se nesse documento, firmado num encontro sobre educação numa cidade asiática, estivessem inscritas as diferentes temporalidades dos movimentos educacionais com suas múltiplas tendências e espacialidades: a construção de uma agenda única para educação, educação para todos, formação integral (holística), educação para a vida toda (relevante), formação dos alunos segundo os ODS, visão humanista e não utilitarista da educação e educação como elemento-chave na erradicação da pobreza e promoção da equidade e da inclusão. Princípios educacionais que definem uma nova função social da escola e que compõem um novo discurso sobre educação, os quais pautam as reformas nas diferentes escalas, do nacional ao local, a partir de 2010. Segundo a Declaração de Incheon:

> nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 "Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" e suas metas correspondentes. Com essa visão, transformadora e universal, percebem-se as "questões inacabadas" da agenda de EPT e ODM relacionadas à educação e também se abordam desafios globais e nacionais da educação. Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. [...] Ela é essencial para a paz, tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para

> atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida. (UNESCO, 2015b, p.1-2)

Além de recepcionar e apoiar financeiramente os principais encontros sobre educação das agências supranacionais nos últimos anos, os países da Ásia e do Pacífico revelam-se também mais recentemente como modelos de boas práticas pedagógicas e de reformas educacionais e curriculares, modelos para a formulação de princípios educacionais e de políticas públicas. Pesquisas de universidades e de instituições internacionais ligadas à educação têm analisado caminhos traçados por diferentes países na região da Ásia-Pacífico na promoção de conceitos de paz e diversidade por meio da educação, como nos casos do Afeganistão, Mianmar e Filipinas. Essas experiências passam a ser referências de modelos de formação bem-sucedidos dentro da nova narrativa sobre educação. Esforços de pesquisa também são feitos para identificar e compreender como estados ou municípios orientais têm alcançado bom desempenho no PISA, como Coreia do Sul, Singapura e Shanghai. Esses estudos têm fornecido às agências internacionais e à política pública dos diferentes estados modelos possíveis para reformar os sistemas educacionais. Estudos como este eram mais comuns nos países ocidentais desde a década de 1990. As novidades são a maior circulação dessas pesquisas nas diferentes esferas e o destaque que vêm ganhando as experiências educacionais dos países orientais como modelos a serem reproduzidos em escala global. As atuais ciências da reforma escolar, como aponta Popkewitz, tratam de "produzir uma vida de escolha e inovação, referida, ironicamente, como engenharia, através da replicação; isto é, identificando programas bem-sucedidos (e as pessoas que neles operam) como modelos universalmente transportáveis para o universo das escolas." A replicação justifica-se pela busca do rigor metodológico das "ciências da educação", exemplificadas pelas pesquisas patrocinadas por esses diversos órgãos governamentais nacionais, instituições não governamentais e agências supranacionais, e se expressa a serviço do ideal democrático e cosmopolita de uma educação de qualidade para todos (POPKEWITZ, 2011, p.383).

A tendência da maior participação dos países asiáticos e do pacífico no processo de internacionalização da educação, em suas diferentes dimensões (aporte financeiro, modelos de qualidade e inovação educacional, parcerias com agências multilaterais, sedes dos principais encontros sobre educação no mundo), se reafirma no mais recente Fórum sobre Educação para

Desenvolvimento Sustentável e Cidadania Global de 2019, que aconteceu em Hanói (Vietnã). O encontro foi organizado pela Unesco em cooperação com o Ministry of Education and Training of Viet Nam e com o Viet Nam National Commission da UNESCO, e contou com suporte financeiro do "Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan", da "UNESCO Japanese Funds-in-Trust for the Global Action Programme on Education for Sustainable Development", e do "Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding" (APCEIU).[21]

O Fórum de 2019, como parte da implementação da Agenda para Educação 2030 (ONU, 2015), anuncia como foco temático "Aprendizagem e ensino para sociedades pacíficas e sustentáveis: da primeira infância ao ensino fundamental e médio". Mais uma vez, o discurso da função social da escola como elemento na promoção da paz e da sustentabilidade é reafirmado. Segundo o site da Unesco, o encontro abordaria "como as dimensões cognitivas, socioemocionais e comportamentais da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Educação para a Cidadania Global se refletem na educação pré-primária, primária e secundária" (UNESCO, 2019, p.1). Esse novo tipo de formação defendido pelas agências multilaterais, que tem impactado a implementação de políticas públicas educacionais em escala nacional, regional e local, lança a educação a um patamar de combate das desigualdades e de promoção da paz em nível individual, e não sistêmico. As categorias discursivas que vão se consolidando no proposto discurso "universal" sobre educação, enunciadas no Fórum de Hanói, estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais e comportamentais, outra tendência que rapidamente vai ganhando espaço ao longo da década de 2010 nas discussões da OCDE e nas avaliações do PISA, nos documentos elaborados por organizações não governamentais para educação, nos programas curriculares das redes públicas e nos currículos das escolas privadas de São Paulo. Se em 1990 em Jomtien o foco era o acesso à educação básica, no encontro de 2019 a proposta é uma educação de qualidade até o ensino médio, elemento central no discurso educacional das agências multilaterais que se consolida na terceira temporalidade do movimento reformista.

[21] Sobre os fóruns da Unesco, suas propostas, grupos de discussão, temas abordados, estudos de caso, instituições financiadoras, ver os sites dos eventos: https://en.unesco.org/themes/gced/esd-gced-forum2019; https://en.unesco.org/events/unesco-forum-global-citizenship-education-preparing-learners-challenge-21st-century (acessados em 29 de maio de 2019).

A análise dos relatórios e encontros internacionais permite identificar evidências de mudanças históricas no cenário global que imprimem novas marcas nas concepções educacionais que circulam pelo mundo. Contudo, permite ainda inferir que mudanças em escala nacional, como a reorganização das economias dos Estados orientais, ou local, como as pesquisas acadêmicas de um grupo de estudiosos, contribuem para moldar o discurso e as tendências para educação das agências internacionais. As reformas curriculares são construídas nas múltiplas e mútuas interações entre esferas local, nacional e global. É preciso evitar análises que simplifiquem o processo de internacionalização da educação e sua relação com a globalização como se apenas o componente global agisse sobre o local ou regional. Um exemplo da circulação de princípios educacionais entre o meio acadêmico e as agências internacionais é o de cidadania global. Defendido como um dos maiores objetivos da formação dos alunos para o século 21 pelas organizações supranacionais (UNESCO, 2014, 2016; OCDE, 2015a, 2016a, 2018), como visto, a educação para a cidadania global e a definição das competências globais têm sido objeto de estudo de professores da Harvard School of Education, como Fernando Reimers e Veronica Boix Mansilla (REIMERS, 2013; REIMERS *et al*., 2017; MANSILLA e JACKSON, 2011; MANSILLA, 2018, MANSILLA e GARDNER, 2007), cujos livros são referências citadas nos relatórios da Unesco e da OCDE. Em uma publicação no site da UNESCO, de autoria de Reimers, sobre cidadania global, defende-se ser "necessário fornecer à próxima geração uma educação que a ajude a se preocupar com os riscos mundiais que temos pela frente, além de entendê-los e enfrentá-los. Essa é uma condição para que possamos viver em paz uns com os outros e com o planeta em que habitamos".[22]

Reimers, além de membro da US Commission for UNESCO e da United States Agency for International Developmentand, é diretor da Iniciativa Global de Inovação Educacional e do Programa de Política de Educação Internacional, centros de referência mundial, sediados no que é considerado por muitos como a melhor universidade do mundo. Esses núcleos de investigação se propõem a ser espaços de "colaboração de pesquisa e prática que busca compreender e aprimorar a capacidade dos sistemas de educação pública para proporcionar aos alunos oportunidades efetivas de aprendizado" (REIMERS, 2018, p.4). Os encontros promovidos por eles reúnem não apenas pesquisadores, mas também gestores públicos, formuladores de política e representantes de instituições não governamentais de diferentes países ligadas à educação. Este é um exemplo da

[22] "Um roteiro para mudar o mundo", *Correio: Muitas vozes, um mundo*, 2018. Site da UNESCO. Disponível em: <https://pt.unesco.org/courier/janeiro-marco-2018/um-roteiro-mudar-o-mundo> (Acessado em 22/12/2021).

concretização da circulação de princípios e práticas educacionais que moldam os documentos internacionais e as políticas públicas. Veronica Mansilla, também de Harvard e referência dos documentos da OCDE e Unesco, é a investigadora principal do ProjectZero, que desenvolve projetos com diferentes instituições norte-americanas e nos mais diversos países, incluindo japonesas e chinesas. Mansilla é também membro da Asia Society, uma "organização de liderança educacional dedicada a promover parcerias entre pessoas, líderes e instituições da Ásia e Estados Unidos no contexto global". Fundada em 1956 por John D. Rockefeller 3rd, hoje se considera um centro de colaboração e trocas de iniciativas, estudos e parcerias para promover a Educação Global, avançando, portanto, no desenvolvimento de competências globais para todos.[23]

O livro publicado por Reimers sobre a formação para a cidadania global faz referência à Asia Society que, juntamente com a Longview Foundation[24], trabalhara com mais de vinte e cinco estados por meio da States Network on International Education in the Schools, uma rede que visa apoiar estados no desenvolvimento de "alunos mais competentes globalmente" e ajudar as escolas a se prepararem para implementar um currículo de educação global. Outra maneira de atuação da States Network é "identificar e disseminar boas práticas em educação internacional por meio de um prêmio", o Goldman Sachs Foundation Prizes for Excellence in International Education, que, como afirma o texto, "permitiu que a Asia Society identificasse e analisasse as boas práticas em cada nível de educação, inclusive nos níveis distrital e estadual (REIMERS *et al.*, 2016). O Centro para Educação Global da Asia Society tem produzido uma série de publicações propondo abordagens para "globalizar a educação", para inserir a educação global no currículo escolar e para formar para a cidadania global ou para as competências globais (Site da instituição).

Interações como os projetos desenvolvidos em Harvard, que propõem uma nova concepção de formação dos alunos e têm chegado tanto a agências supranacionais quando a escolas privadas de elite de São Paulo, são bastante relevantes para reapresentar as reformas educacionais e curriculares como resultado de condicionantes complexas ou não unidirecionais. São interações

[23] Ver sites das instituições: Project Zero, Harvard University <http://www.pz.harvard.edu/>; e Asia Society <https://asiasociety.org/> (Acessados em 17/08/2021).

[24] Fundada em 1966 nos Estados Unidos, a Longview Foundation se apresenta com uma fundação que "busca construir um mundo mais pacífico, justo e sustentável ao equipar os jovens com uma perspectiva global e compreensão das questões políticas, sociais e ambientais em todo o mundo", por meio do apoio à formação de professores, parcerias com secretarias de educação estaduais e a elaboração de programas com foco na internacionalização da educação no país. Ver site institucional: < https://longviewfdn.org/>.

mútuas do global para o local, mas também no sentido inverso, do global para o local. Os materiais, as ideias e as pessoas transitam pelas diferentes esferas tempo-espaciais. Como resumiu Alice Lopes, as orientações de agências multilaterais se modificam ao penetrar nos contextos dos Estados-nação; as orientações curriculares nacionais são filtradas por esferas governamentais intermediárias e escolas – públicas e privadas; as políticas do poder central de um país influenciam as agendas públicas de outros países; e, ainda, os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino se modificam nos contextos disciplinares (LOPES, 2005).

* * *

Do ponto de vista discursivo, as três temporalidades do movimento mundial pela reforma da educação que acompanham as inflexões recentes do capitalismo global não formam uma série de sucessões justapostas, com a primeira sendo substituída pela segunda e a segunda pela terceira. Constituem-se, ao contrário, de camadas que vão se superpondo onde preceitos e princípios do momento anterior se prolongam e reconfiguram dentro do momento seguinte e assim por diante. A noção de capital humano nos fornece um bom exemplo. Central na primeira temporalidade como fator de promoção do desenvolvimento econômico, perde relevância na segunda, mas reaparece na terceira com novos significados, associada a habilidades que favoreçam uma vida cívica e ações para o bem-comum. Se termos como competitividade e eficácia virtualmente desaparecem do discurso educacional, o conceito de gerencialismo foi sendo reforçado ao longo das décadas, abrindo cada vez mais a elaboração de políticas públicas para a sociedade civil (muitas vezes ligados a grupos de empresários), ou então contribuindo para a consolidação das avaliações padronizadas externas como forma única de atestar qualidade da educação. Nesse jogo de superposições dinâmicas, outros conceitos surgem e se tornam centrais apenas na terceira temporalidade, como é o caso da formação para a cidadania global.

Por trás do emaranhado de relações conceituais, é possível entrever uma tendência na formulação discursiva do reformismo educacional. Entre os anos 1980 e 2020, a economia mundial capitalista enfrentou desafios cada vez maiores criados por ela mesma: desindustrialização do Ocidente, reprimarização de economias emergentes, aumento das desigualdades dentro dos países,

estratificação social enrijecida, degeneração do poder de compra dos salários, menores taxas de mobilidade social intrageracional e entre gerações, fosso alarmante nas taxas de crescimento econômico entre as nações, esvaziamento da soberania nacional na condução da política econômica, crise ecológica em escala planetária: a lista é longa, e passa a imagem de um universo regido por leis que ninguém mais controla. No início desse processo, ainda nos anos 1980, as mudanças na economia mundial eram apresentadas em chave positiva: a flexibilização das normas ambientais, o desmonte das leis trabalhistas, a liberação dos fluxos monetários e financeiros, tudo isso prometia um mundo mais rico e afluente. E o reformismo educacional fazia coro, focando no desenvolvimento do indivíduo e pregando a importância do "capital humano". É como se o neoliberalismo e o discurso educacional vivessem seu momento heroico. Na virada para os anos 2000, o golpe do neoliberalismo na vida de milhões de pessoas já era socialmente percebido, e o discurso educacional, embora ainda centrado no sujeito, passou a postular tópicos como adaptação, flexibilidade e autorreflexão para ajustar-se às novas condições. Agora, quando os efeitos do neoliberalismo atingem graus de calamidade social e ecológica em escala planetária, o reformismo educacional gira em torno de noções como coletividade e bem-estar. Parece que quanto pior é a crise global do capitalismo, mais belo, utópico e consciencioso se torna o discurso reformista que as próprias agências capitalistas fomentam, num descolamento progressivo entre a prática possível dos educandos e o horizonte conceitual da educação. No passado já considerada a salvadora da pátria, agora a educação é a salvação do planeta, "a cura" para "uma série de problemas sociais". Entre 1980 e 2020 o neoliberalismo passou do momento heroico para o cínico, e com ele foi junto a educação.

Capítulo 2

Discurso pela mudança educacional nas escalas nacional, regional e local

CAPÍTULO 2. O DISCURSO PELA MUDANÇA EDUCACIONAL NAS ESCALAS NACIONAL, REGIONAL E LOCAL

Abordar o movimento de reforma nas escolas privadas de elite da cidade de São Paulo é observar as diferentes escalas de tempo e de espaço que se inscrevem nesse processo aparentemente local e circunscrito em uma ou duas décadas. É problematizar o discurso pedagógico e as intenções curriculares a respeito da formação dos alunos das classes privilegiadas, considerando os princípios educacionais que circulam pelas muitas instâncias públicas e privadas entre os diferentes tempos históricos e espacialidades, em especial os movimentos da economia global que vêm agindo sobre os Estados nos seus diferentes níveis nas últimas décadas. Ao mesmo tempo, não se deve perder de vista o movimento contrário: ações locais em diferentes partes do mundo atuam não só nos processos de mudança curricular das escolas mas também no processo global, como se vê na maior atuação dos países asiáticos nas conferências e relatórios sobre educação das agências internacionais, ou nas pesquisas acadêmicas de universidades internacionalmente reconhecidas que reforçam tendências ou redefinem conceitos no campo da educação.

Há poucas dúvidas de que a educação entrou em pauta na agenda nacional e internacional em meio à consolidação de um discurso que defende uma ampliação da função social da escola – aquela que ultrapasse a transmissão do conhecimento entre gerações – diante do enfrentamento de problemas que deixaram de ser nacionais para se tornarem globais nos últimos 30 anos. A defesa de um novo papel da escola (um novo tipo de formação) compõe o discurso pela mudança educacional dentro do movimento reformista nas diferentes escalas de tempo e espaço. Vale retomar que, ao assumir o papel de solucionar os problemas gerados fora do campo educativo, como pobreza, crise ambiental, desigualdade social e violência, o discurso sobre educação, em circulação nas diferentes instâncias e chamado de neoliberal, não é exatamente o mesmo desde as décadas de 1970-80. Da mesma maneira, o movimento reformista educacional tomado como solução de todos os problemas da educação e também dos problemas que estão fora desse campo não é homogêneo ao longo dessas últimas décadas. Esse discurso internacional em constante construção, que vai definindo e redefinindo o papel da escola nas sociedades contemporâneas e o tipo de formação dos alunos para o século 21, condiciona tanto as reformas das redes públicas de educação no Brasil, quanto as reformas das escolas privadas. Os argumentos e conceitos que

compõem esse discurso ao longo dos últimos 40 anos dialogam – e se transformam – com as mudanças da economia global e com seus consequentes impactos sociais e ambientais.

Se, por um lado, as diretrizes educacionais e os princípios curriculares em que se baseiam os discursos sobre educação se reconfiguram em consonância com as mudanças econômicas e sociais globais, reconfiguram-se também nos espaços em que são apropriados: seja na esfera pública nacional, ao resultar na elaboração de um documento curricular nacional comum, seja na esfera local, ao impactar a reforma em uma escola privada. Outro espaço por onde circulam os discursos – e em que são apropriados, recontextualizados e até fortalecidos nas últimas décadas – é o das instituições não governamentais (nacionais e estrangeiras), como organizações da sociedade civil e *think tanks*, que têm forte apelo na imprensa e junto aos elaboradores de políticas públicas. O discurso emergente de todos esses espaços se apresenta como homogêneo ou consensual e beneficia-se dessa unidade semântica, ainda que uma análise mais refinada evidencie nuances de significados nos princípios educacionais, na lógica de organização dos textos, na leitura de materiais pedagógicos e nos interesses por determinados modelos educacionais nos espaços em que esse discurso é apropriado e recontextualizado, como nas diferentes escolas privadas analisadas (BERNSTEIN, 1996; CHARTIER, 2009; LOPES, 2005).

Partindo dessas considerações, defendo que as reformas curriculares e as novas propostas pedagógicas que se apresentam como disruptivas no cenário das escolas de elite da cidade de São Paulo integram um processo global mais amplo de reformas educacionais contemporâneas, cujos processos precisam ser incorporados na análise. Nas últimas décadas, a rejeição do nacionalismo metodológico como estratégia de investigação nas ciências humanas vem informando diversas modalidades da escrita da história, como as histórias comparada, integrada, conectada, cruzada, emaranhada, transnacional e global. Sem me aprofundar nas diferenças entre elas, exponho a seguir o método de comparação histórica que adoto na construção do meu objeto de estudo em perspectiva global com o objetivo de compreender as reformas locais no cenário das reformas nos âmbitos nacional e internacional.[25]

[25] Sobre história global, suas propostas e recusas, ver: Roger Chartier, Micro-história e globalidade. *In*: *A história ou a leitura do tempo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.53-57; Romain Bertrand, Histoire globale, histoire connectée. *In*: C. Delacroix et al (org.), *Historiographies*, I, Concepts et débats. Paris: Gallimard, 2010, p.366-377; Paul Ricoeur, Variações de escalas. *In*:*A memória, a história e o esquecimento.* Campinas: Ed.Unicamp, 2007, p.220-227. Sobre

As abordagens amplas dos processos históricos voltaram a ganhar peso nas pesquisas acadêmicas depois de quase duas gerações de ostracismo intelectual. Entre os anos de 1970 e o início do século XXI, a maioria das perspectivas de análise de mudanças sociais se pautou por um procedimento teórico-metodológico que privilegiou o inventário do pormenor e uma dramática circunscrição espaço-temporal da escala de investigação. Entretanto, desde a popularização do termo globalização na década de 1990, a crescente crise ambiental planetária e a Crise Financeira Internacional de 2008, os cientistas sociais estão se interessando de novo no estudo de mudanças sociais em larga escala nas mais diversas durações (KOCKA, 2016; MORAES e PARRON, 2019).

Ao optar por uma abordagem que inscreve as reformas curriculares das escolas de elite de São Paulo no quadro da economia mundial contemporânea, das instituições multilaterais internacionais e das políticas públicas nacionais, não pretendo sugerir que os eventos locais são meros epifenômenos das forças mais amplas do Estado e da geopolítica global. Nos termos da geografia crítica baseada na obra do geógrafo francês Henri Lefebvre, o bom entendimento de como operam as escalas espaço-temporais da vida social evita a noção de que processos globais exercem determinação unilateral, unidirecional e homogênea sobre eventos regionais e locais. Como lembram Erik Swyngedouw (1997) e Neil Brenner (2004), as escalas da vida social – sejam como instâncias regulatórias de poder ou níveis operacionais de articulação econômica – não são fixas, uma sequência rígida de encaixes sucessivos como se fossem bonecas russas. Ao contrário, são perpetuamente redefinidas, contestadas e reorganizadas em termos de extensão, conteúdo, importância e interrelações. Dessa perspectiva, o nível local do reformismo escolar foi tomado como a síntese ativa de múltiplas escalas – temporais e espaciais –, da economia mundial ao

história transnacional, ver: Erik Altenberg e Alex Trimble Young. Introduction: The significance of the frontier in an age of transnational history, *Settler Colonial Studies*, 4:2, p.127-150, 2014; Bernhard Struck; Kate Ferris e Jacques Revel. Introduction: Space and Scale in Transnational History, *The International History Review*, 33:4, p.573-584, 2011. Sobre histórias conectadas, ver: Sanjay Subrahmanyan, A cauda abana o cão: o subimperialismo e o Estado da Índia, 1570-1600. *In*: _____. C*omércio e conflito. A presença portuguesa no Golfo de Bengala (1500-1700).* Lisboa; Edições 70, 1994, p.151-172; e Serge Gruzinsk, Os mundos misturados da monarquia católica e outras *connected histories*. *Topoi*, Rio de Janeiro, mar.2001, p.175-195. Sobre histórias cruzadas, ver: Michael Werner e Bénédicte Zimmermann, Pensar a história cruzada: entre empiria e reflexividade. *Textos de História. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UnB*, Brasília: UnB, v.11, n.1-2, 2003, p. 89-127. Sobre história integrada, ver: Philip McMichael, Incorporating Comparison within a World-Historical Perspective: An Alternative Comparative Method, *American Sociological Review*, v.55, n.3, Jun.1990, p.385-397. Sobre história emaranhada, Maria Verónica Secreto, "América Latina Emaranhada: da história comparada ao conceito de entanglement", In*: Revista de História Comparada*, v.13, n.1 (2019):150-171.

mercado de escolas de São Paulo, dos relatórios da OCDE a iniciativas da sociedade civil, da Base Nacional ao Currículo da Cidade.

Longe de buscar uma história global que justaponha objetos, modelos ou fenômenos educacionais em um mesmo momento histórico, a pesquisa abordou as interrelações locais e internacionais que constroem o conhecimento global sobre educação e seus mecanismos de difusão. Ao percorrer diferentes escalas de análise, do global para o local e vice-versa, identificado conexões e processos de circulação de ideias, de programas curriculares e de materiais pedagógicos que informam as reformas das escolas privadas, foi fundamental para a pesquisa investigar os "processos pelos quais são apropriadas as referências partilhadas, os modelos impostos, os textos e os bens que circulam mundialmente", para que façam sentido, segundo Chartier (2009), "em um tempo e em um lugar concretos". Para tanto, as ideias de circulação, de redes sociais, políticas (BALL, 2014) e de governança (CÓSSIO, 2015; SHIROMA, 2014; 2020) são bastante úteis para a análise dos modelos educacionais que circulam – e são recontextualizados – pelas diferentes escolas, as quais criam grupos de estudo sobre temas contemporâneos, investem em formação de professores com assessores externos ou em instituições estrangeiras e enviam seus coordenadores e professores para visitar diferentes escolas no Brasil e no exterior.[26]

A pesquisa ancorou a circulação de ideias e de modelos pedagógicos nas fontes, nos objetos pedagógicos e nas pessoas, já que ideias não circulam sozinhas. Nesse caso, além da análise das fontes escritas – como a documentação produzidas pelas escolas, relatórios internacionais e matérias publicadas pela imprensa nacional –, as entrevistas com coordenadores

[26] Sobre modelos pedagógicos, seus processos de circulação e suas práticas diferenciadas de apropriações, ver: Luís Miguel Carvalho. Sobre circulação do conhecimento educacional: três incursões. *In*: Jorge Ramos do Ó e Luís Miguel Carvalho (Orgs.). *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960); estudos comparados Portugal-Brasil*. Lisboa: Educa, 2009, Parte II, p. 155-271. Marta M.C. de Carvalho, Livros e revistas para professores: configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos. *In*: M.M.C. de Carvalho *et al.* (orgs.), *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais.* Lisboa: Colibri, 2006, p. 141-173; Maria del Mar del Pozo Andrés, The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918-1939, *Paedagogica Historica*, 45:4-5, 2009, p.561-584. Sobre teoria das redes e seus desdobramentos teóricos, ver: Jurgen Schriewer, Sistema Mundial e Inter-Relacionamento de Redes: a Internacionalização da Educação e o Papel da Pesquisa Comparativa, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 76, n. 182/183, 1995; e Silvia Portugal, Contributos para a discussão do conceito de rede na teoria sociológica, Oficina do CES, Coimbra, n.271, março 2007, p.1-35; Eckhardt Fuchs. Networks and the history of education, *Paedagogica Historica*, 43:2, p.185-197, 2007; Michel Callon e Bruno Latour, Unscrewing the Big Leviathan; or How Actors Macrostructure Reality, and How Sociologists Help Them To Do So?, *In*: K. Knorr et A. Cicourel (org.) *Advances in Social Theory and Methodology*, Routledge and Kegan Paul, Londres, pp. 277-303 (with Michel Callon), 1981.

pedagógicos e diretores foram essenciais à investigação. Essa estratégia ilumina a discussão sobre a função social da escola (para que se forma nas escolas privadas de elite), bem como as forças sociais por trás tanto das mudanças curriculares nas escolas tradicionais como das propostas das escolas recém-criadas na capital paulista. As referências implícitas e explícitas em cada uma dessas fontes, além de tornar visível as cadeias de interdependência que vinculam indivíduos, instituições, governos e comunidades, descortina mecanismos de circulações de pessoas e conhecimentos.

Na esfera nacional, vale investigar as interações do movimento global com a política pública no Brasil e com a reorganização do mercado das escolas privadas de São Paulo, buscando uma aproximação possível das conexões entre todas estas escalas de tempo e de espaço e entre as diferentes forças sociais que inscrevem as reformas (e o discurso pela mudança) das escolas privadas de elite de São Paulo. Cabe relembrar que a elaboração e implementação das políticas públicas educacionais, ou sua apropriação na escola pública, não são objetos de estudo da pesquisa. Os documentos oficiais, como a BNCC, Currículo da Cidade de São Paulo e programas do MEC, são fontes relevantes por serem considerados como mais um dos agentes de mudança externos para as reformas das escolas privadas da capital paulista. Como veremos, os documentos oficiais, em especial a BNCC, têm sido estudados por gestores e professores das escolas privadas e servido como uma das diretrizes na elaboração de documentos curriculares na última década. Muitos dos princípios anunciados na introdução da Base, como as dez competências gerais, têm sido referência para a maior parte das escolas pesquisadas.

2.1. Elaboração da BNCC em contexto: internacionalização da política pública

Foi no quadro do reformismo educacional global da década de 1990 que o Brasil buscou a universalização do ensino, a criação de diretrizes curriculares nacionais e um sistema de avaliação nacional. As discussões mais recentes em torno da elaboração da BNCC, ainda que estejam inseridas no contexto de circulação do discurso internacional dos anos 2000 e dialoguem com as tendências educacionais da última década, resultam de um processo histórico mais longo. É fundamental, portanto, considerar na análise o processo de 30 anos e as diferentes conjunturas históricas que levaram à criação de uma base curricular comum no Brasil. O processo legal que resulta na Base Nacional Comum Curricular, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017, inicia-se com a Constituição Federal de 1988, quando a educação se tornou um

direito universal no país. O Artigo 210 já previa que fossem "fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". Alguns anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 1996) chamou para o Estado a incumbência de elaborar parâmetros curriculares, prevendo referenciais de conteúdos para todo o ensino básico, o que resultaria nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – 1996/1998). O tema seria revisitado e enfatizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010, que reitera, em seu artigo 14, a necessidade da criação de uma Base Nacional Comum Curricular para toda a educação básica, definida como "conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas" (MEC, 2010).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), com vigência por dez anos e com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, define a BNCC de maneira estratégica para alcançar 4 das 20 metas estabelecidas pelo documento federal: universalizar a educação, implementar direitos e objetivos de aprendizagem, fomentar a qualidade da educação básica e estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica. É possível perceber como as metas do PNE de 2014 dialogam com as tendências educacionais internacionais, mais diretamente os objetivos e metas da Agenda 2030 (UNESCO, 2015; AITA *et al*, 2017). A BNCC, prevista no PNE, começou a ser construída em 2015 sob a condução do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Movimentos da sociedade civil, como o Movimento pela Base – composto por educadores, gestores públicos, representantes de empresas privadas – e Todos pela Educação; grupos acadêmicos, como o da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e instituições não governamentais, como Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna, foram também bastante relevantes para a elaboração da versão final do documento curricular (PERONI e CAETANO, 2015; PERONI *et al.*, 2017).

A elaboração da BNCC segue as tendências das transformações educacionais no Brasil nas últimas décadas. Pesquisas destacam, por exemplo, a centralização crescente das decisões curriculares no Ministério da Educação, notável na formulação de diretrizes curriculares e no estabelecimento de padrões de desempenho por sistemas nacionais de avaliação (como Saeb em 1990); documentos curriculares que privilegiam conteúdos considerados universais em detrimento

da parte diversificada; e a apropriação de matrizes teóricas que circulam em países estrangeiros e têm moldado os documentos oficiais e os sistemas brasileiros (Lopes, 2002; Macedo, 2002, 2015; Barreto, 1998, 2012, 2013; e Moreira, 1990). Além de análises dos documentos nacionais (PCN, LDB, DCN, PNE), outros estudos recentes têm analisado e comparado documentos curriculares estaduais e municipais, apontando tendências comuns nas reformas curriculares nas esferas local e regional (BATISTA *et al*, 2015; LUGLI *et al*, 2015). Em contrapartida, a BNCC também não deixa de expressar influência dos organismos internacionais na política pública para educação no Brasil. Instituições como UNESCO, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Organização Mundial do Comércio (OMC) entraram em cena na década de 1990 como impulsionadores de reformas educacionais por meio de grandes eventos, assessorias técnicas e vasta produção de relatórios e de declarações com princípios e metas globais para educação (DE TOMMAZI *et al*, 1996; PINTO, 2002; CIAVATTA e FRIGOTTO, 2003; NEVES, 2005; HADDAD, 2008; SAFORCADA e VASSILIADES, 2011).

É necessário, porém, traçar matizes. Se o longo processo de aprovação da Base Nacional no Brasil, desde a década de 1990, se inscreve no quadro internacional de reformas e no contexto dos movimentos sociais nacionais pautados pelos discursos de mudança educacional, sua redação final (estrutura, princípios e conceitos) se relaciona mais diretamente com as tendências educacionais da terceira temporalidade do movimento reformista mundial. Logo no início da introdução da terceira versão da BNCC (2017), as intenções anunciadas estão em diálogo evidente com o discurso mais recente das agências multilaterais e das organizações da sociedade civil. Concebida como "documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica", a BNCC apresenta-se como alicerçada em princípios éticos, políticos e estéticos "que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva", conforme legislação anterior – PNE, LDB e DCN. Ainda que a Base não explicite todas as referências teóricas a determinadas vertentes de currículo, ficam evidentes duas nomenclaturas para se definirem as finalidades da educação: "direitos e objetivos de aprendizagem" e "competências e habilidades". A primeira noção consolida-se no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), como visto acima, e parte do pressuposto de que existe algo universal e comum a ser ensinado, aprendizados de valores válidos para toda e qualquer pessoa. A segunda

noção, com foco no desenvolvimento das competências, postas de alguma forma já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1996-98), ganha muita força na versão final da BNCC como fundamento pedagógico de organização curricular, umas das tendências centrais do movimento mundial de reformas nas últimas décadas.

Como tratado anteriormente, as discussões sobre currículo passam a ser centrais para qualquer processo de reforma educacional nas diferentes escalas. Ao currículo tem sido atribuído um papel de grande significância, tanto pelos Estados, que podem ajustar, por meio dos novos documentos curriculares oficiais, seus sistemas educacionais às demandas nacionais e globais (DALE, 2009); quanto pelas agências supranacionais, que atribuem a ele o poder de promover a relevância da educação, o desenvolvimento dos sistemas de aprendizagem e a melhoria na qualidade da educação. A nova definição, proposta pelo International Bureau of Education (IBE), da UNESCO, exemplifica essa perspectiva do currículo como elemento essencial para a mudança educacional. O currículo passa a ser entendido como:

> a dynamic and transformative articulation of collective expectations of the purpose, quality, and relevance of education and learning to holistic, inclusive, just, peaceful, and sustainable development and to the well-being and fulfilment of current and future generations (UNESCO-IBE, 2019a, p.10).

Um currículo que articula (e reforça), portanto, todos princípios da terceira temporalidade do movimento reformista mundial. Para esse novo tipo de formação, o desenvolvimento de competências passa a ser o organizador dos currículos. Como apontado em outro documento, também produzido pelo IBE, *Future Competences and the Future of Curriculum: A Global Reference for Curriculum Transformation*, o currículo do futuro, que promoveria uma educação de relevância para os "contextos emergentes" – mudanças constantes no século 21, transição para economias baseadas no conhecimento, revolução da informação e da tecnologia e mudanças nas demandas do mercado de trabalho – deve ser estruturado a partir de competências (*competence-based curricula*), as quais permitam aos jovens aproveitar as oportunidades de forma eficaz e enfrentar os desafios nesses contextos de transformações do século 21 (UNESCO-IBE, 2019b).

Na introdução da Base Nacional, um dos argumentos em defesa da utilização de competência como o conceito estruturante daquele documento curricular é o emprego e o desenvolvimento de competências como princípio orientador do processo de aprendizagem. No

Brasil, a noção de competências tem orientado a maioria dos "Estados e Municípios na construção de seus currículos" e é "verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI" (BRASIL, 2017, p.16). Define-se competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, mesma concepção encontrada nos documentos produzidos pela OCDE e pela UNESCO (BRASIL, 2017, p. 15-17). Na última versão da BNCC, faz-se referência ao *Global Competency for an Inclusive World*, um dos muitos documentos publicados pela OCDE que definem competências globais, qualificam o papel da educação no desenvolvimento dessas competências e destacam a importância de avaliá-las. Este relatório anuncia que o PISA passaria a avaliar competências globais a partir de 2018 (OCDE, 2016; 2018). As competências aparecem, assim, como conceito organizador da maior parte dos currículos e como referência nas avaliações internacionais, como do PISA (OCDE) e do Laboratório Latinoamericano de evaluación da Calidade de la Educacación (LLECE-Unesco).

Entre as competências gerais da Base – ou competências globais, como denominadas pela OCDE –, estão as socioemocionais (*soft skills*), outra tendência recente do movimento reformista. Desde a década de 2010 este é um tema a que a OCDE tem se dedicado. O relatório *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais* (OCDE, 2015a), publicado em língua inglesa em 2015 e traduzido no mesmo ano para o português pelo grupo editorial espanhol Fundação Santillana, apresenta uma síntese da pesquisa realizada por três anos pelo projeto Educação e Progresso Social (vinculado ao Centro de Educação e Inovação da OCDE) sobre o papel das competências socioemocionais. O documento propõe estratégias para que legisladores, escolas e famílias possam desenvolver essas competências, destacando seus efeitos positivos sobre diversos indicadores de bem-estar individual e progresso social. Aponta, ainda, para a possibilidade de mesurar as competências socioemocionais, o que seria introduzido no PISA a partir de 2018 (OCDE, 2015). Um dos mediadores para que essa tendência se concretizasse na BNCC foi o Instituto Ayrton Senna (IAS), que criou no mesmo ano de 2015 um laboratório para estudar as competências socioemocionais (EduLab21) e propor a criação de um sistema para avaliar tais competências, o *Social and Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment*

(SENNA), em parceria com a OCDE[27]. No processo de elaboração da BNCC, entre outros grupos de empresários e movimentos da sociedade civil, atuou como um *think thank*, promovendo encontros em parceria com instituições do Movimento pela Base, CONSED, UNDIME, UNESCO e OCDE, no sentido de influenciar o documento final da Base (PERONI *et al.*, 2019).

Produzido no contexto da terceira temporalidade do movimento reformista mundial, o discurso apresentado na introdução da BNCC é convergente com o discurso internacional sobre educação que se consolida como consensual em meados da década de 2010 ao propor, como visto anteriormente, a criação de uma "nova narrativa" sobre educação: humanista, inclusiva, equitativa e de qualidade para a vida toda. Segundo enunciado na introdução da Base, o conjunto de competências definido no documento explicita, nesse sentido, "o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BRASIL, 2017, p.19). Além da ampliação das funções da educação, que assume papel central na solução de problemas sociais pelos organismos multilaterais, o texto da BNCC revela outro princípio central que já circulava entre os documentos internacionais nos anos 2000 e que se fortalece nos anos 2010: a formação global, integral ou holística.

Como um de seus compromissos, o texto introdutório da BNCC destaca a "formação e o desenvolvimento humano global" do aluno. Também definida como educação integral, independentemente da duração da jornada escolar, essa concepção de formação holística estaria comprometida com aprendizagens sintonizadas com necessidades, possibilidades e interesses dos alunos e também com os desafios da sociedade contemporânea. Atrelada à noção de formação para a vida toda – isto é: promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural –, prepararia os jovens e as crianças para enfrentar os dilemas atuais nas esferas global e local. Essa concepção de formação holística já estava enunciada no *Relatório Delors* (UNESCO, 1998), mas se consolida como agenda global para educação mais de uma década depois, na década de 2010, por meio dos eventos promovidos por agências supranacionais como OCDE e UNESCO e de sua vasta produção documental a circular ao redor do mundo (UNESCO, 2014, 2015b; OCDE, 1996, 2001, 2019).

[27] Ver site da instituição: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>.

Para que se possa promover esse tipo de formação centrada numa aprendizagem "relevante" para o aluno, ganha destaque na BNCC a tentativa de superação da "fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida" (MEC, 2017, p.17). Competências gerais da BNCC, como empatia, cooperação, pensamento científico, crítico e criativo, comunicação e cultura digital, definidas a partir de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século 21, dialogam com esse propósito de formação holística que compõe o discurso internacional. Conforme argumentou Jane Bittercourt (2017), ao abordar o processo de internacionalização das políticas públicas, o núcleo propositivo da Base se refere à proposta de Educação para Cidadania Global veiculada pela UNESCO desde 2012, que sugere a adoção das competências na constituição de políticas educacionais mundiais que visam ao desenvolvimento da cidadania global. Considerando as especificidades de cada uma das versões, este propósito permanece dominante na versão final, que adota explicitamente os princípios da Educação para a cidadania global e traz para o centro do documento oficial as competências gerais.

O primeiro currículo elaborado de acordo com as diretrizes da BNCC foi o Currículo da Cidade de São Paulo (SME-SP, 2018), o qual amplia ainda mais o diálogo com .as políticas educacionais internacionais. A introdução do documento apresenta uma proposta curricular focada "nos desafios do mundo contemporâneo" e na formação dos "estudantes para a vida no século XXI", princípios centrais do discurso reformista mundial. O currículo paulistano está estruturado em três conceitos também centrais na Base e no discurso reformista da terceira temporalidade. O primeiro é a educação integral, tomada no sentido de promover o desenvolvimento holístico dos estudantes, ao considerar "as suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural", e de formar os alunos para "se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta". O segundo conceito, equidade, central para um currículo que possa garantir os direitos de aprendizagem e "as condições necessárias para que eles sejam assegurados a cada criança e adolescente da Rede Municipal de Ensino". O terceiro é a educação inclusiva, que intencione o respeito e a valorização da diversidade e da diferença, "orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática" (SME-SP, 2019, p.20-22).

Como aponta o próprio documento, tais princípios organizacionais do currículo ganham força dentro de um contexto mais recente, isto é, os debates "sobre a cultura da paz, os direitos humanos, a democracia, a ética e a sustentabilidade, compreendidos como grandes desafios da humanidade" (SME-SP, 2019, p.22). Pautado no viés humanitário de busca por uma vida digna (no lugar da formação para o mercado de trabalho) e por soluções para os desafios globais (no lugar da formação para melhorar a competitividade entre países), que dão o tom das reformas dos anos 2000 e se consolidam na década de 2010, o Currículo da Cidade aposta em uma nova função social da escola:

> O Currículo da Cidade estrutura-se de forma a responder a desafios históricos, como a garantia da qualidade e da equidade na educação pública, ao mesmo tempo em que aponta para as aprendizagens que se fazem cada vez mais significativas para cidadãos do século XXI e para o desenvolvimento de uma sociedade e um mundo sustentáveis e justos. [...] *Dentro dessa perspectiva, o currículo não visa apenas a formação mental e lógica das aprendizagens nem ser um mero formador de jovens ou adultos para a inserção no mercado imediato de trabalho. O que levaria o currículo a escapar dessas duas finalidades restritivas com relação à sua função social é sua abrangência do olhar integral sobre o ser humano, seus valores e sua vida social digna* (SME-SP, 2019, p.19, grifo adicional).

Na passagem destacada, nota-se bem a transição dos conceitos da primeira e da segunda temporalidade (utilidade do capital humano e adaptação flexiva) para o da terceira temporalidade (bem-estar coletivo). No interior desse movimento, uma componente-chave que vai se construindo como consensual é a educação centrada no aluno. O argumento é que essa abordagem promoveria o desenvolvimento de valores, habilidades e atitudes, permitindo uma educação holística para toda a vida e uma formação para o respeito e para a coexistência pacífica. Ao defender que "os currículos devem ser centrados nos estudantes", "de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas", o texto da introdução do Currículo da Cidade de São Paulo pontua que "em tempos de mudanças constantes e incertezas quanto ao futuro", as "propostas curriculares precisam ainda desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e valores que preparem as novas gerações para as demandas da vida contemporânea e futura". Dessa perspectiva, a matriz de saberes e os temas aparece são anunciados no documento com o propósito de "formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática,

próspera e sustentável". As competências escolhidas dialogam diretamente com as dez competências das BNCC. 1. Pensamento científico, crítico e criativo; 2. Resolução de problemas; 3. Repertório cultural; 4. Empatia e colaboração; 5. Comunicação; 6. Responsabilidade e participação; 7. Autoconhecimento e autocuidado; 8. Abertura à diversidade; 9. Autonomia e determinação (SME-SP, 2019, p.33).

O Currículo da Cidade estabelece uma correspondência ainda mais forte e explícita, em comparação com a BNCC, com documentos das agências supranacionais ao relacionar sua matriz de saberes às competências-chave da educação para o desenvolvimento sustentável, baseados nos ODS pactuados na Agenda 2030 da ONU. À educação caberia preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo, ou seja, para um mundo em constante transformação. Ao currículo caberia possibilitar a formação de cidadãos ativos nas esferas local e global, tornando-os capazes de enfrentar (e solucionar) os desafios do século 21. Vai se construindo um discurso heroico a respeito da educação que relaciona discursos globais de mudança à construção dos imaginários locais da educação (POPKEWITZ, 2003, p. 277). São categorias do discurso educacional que circulam em escala planetária e se materializam, por exemplo, no texto do Currículo da Cidade de São Paulo. Uma nova narrativa sobre educação, como apontam os documentos das organizações supranacionais e como apresenta o documento da SME:

> Um currículo pensado hoje precisa dialogar com a dinâmica e os dilemas da sociedade contemporânea, de forma que as novas gerações possam participar ativamente da transformação positiva tanto da sua realidade local, quanto dos desafios globais. Temas prementes, como direitos humanos, meio ambiente, desigualdades sociais e regionais, intolerâncias culturais e religiosas, abusos de poder, populações excluídas, avanços tecnológicos e seus impactos, política, economia, educação financeira, consumo e sustentabilidade, entre outros, precisam ser debatidos e enfrentados, a fim de que façam a humanidade avançar (SME-SP, 2019, p.35).

Muitos desses princípios educacionais – formação integral, organização curricular por competências, protagonismo do estudante, educação relevante aplicada a situações reais, projeto de vida e interdisciplinaridade – são eixos norteadores também das mudanças curriculares das escolas privadas de São Paulo, o que será discutido mais adiante. Todas as instituições analisadas afirmam que o texto da BNCC tem sido estudado por seus educadores, e uma delas baseia sua matriz curricular no documento municipal. A maior parte das instituições apontam, ainda, que as

competências gerais apresentadas na introdução do documento federal têm sido consideradas na reorganização de seus programas curriculares. Para esta pesquisa, reside aí a relevância do estudo dos pressupostos educacionais dos documentos oficiais nacionais e suas conexões com o movimento reformista internacional. Considerando esse contexto e as interconexões das diferentes esferas por onde circula esse discurso, é possível investigar de que maneira e com que intenções determinadas categorias discursivas são apropriadas por cada escola analisada.

2.2. Educação como pauta global: o discurso pela mudança na reconfiguração do Estado e do capitalismo mundial

O discurso de urgência de mudança na educação, pautado em um novo modelo de formação dos alunos, centrado na aprendizagem e baseado no desenvolvimento de competências que preparem crianças e jovens para enfrentar os desafios atuais – para formar cidadãos globais ou cosmopolitas e melhorar sua inserção na dinâmica da economia mundial –, está se constituindo e se reafirmado nas diferentes instâncias do cenário mundial, seja pela circulação de relatório internacionais, pelas redes que se constituem entre os órgãos supranacionais e as instituições governamentais e pelos interesses de Estados e empresários, seja pela repercussão dos temas educacionais na imprensa ou nas instituições não governamentais ligadas à educação. A urgência das mudanças aparece como condição *sine qua non* para uma educação de "qualidade" que promova equidade, justiça e paz, enfrentando, consequentemente, os problemas sociais contemporâneos. Não é, portanto, apenas entre as agências supranacionais ou entre os acadêmicos que a educação tem estado em pauta. As escolas privadas de São Paulo como instituições sociais não poderiam deixar de estar imbricadas nessas redes de relações sociais interconectadas.

Nas últimas duas décadas, como apontado anteriormente, nota-se um aumento do número de organizações não governamentais e de instituições da sociedade civil (ongs, *think tanks*, movimentos) ligadas à elaboração de princípios e metas para a educação pública no Brasil. São também os valores pós-Consenso de Washington, da Terceira Via – como igualdade, sociedade civil ativa, pluralismo cosmopolita, igualdade com inclusão, direitos com responsabilidades, democracia, investimento social pelo Estado (GIDDENS, 1998; 2001) –, que pautaram o discurso dessas organizações e as próprias ações dos governos desde finais da década de 1990. Esse

movimento está inscrito no processo mais amplo em escala mundial da construção de uma agenda globalmente estruturada para educação que define políticas educacionais e se materializa por meio de planos, programas, encontros e projetos (DALE, 2004; SHIROMA, EVANGELISTA, 2008; LOPES, 2010). Ao longo desses anos, vai se construindo uma rede social entre o global e o local por meio de relações entre pessoas, instituições e organizações, evidenciando que o Estado não é o núcleo central no processo de formulação de política educacionais, tendo seu papel de protagonista comprometido em embates e disputas de poder e interesse.

Um dos exemplos mais notáveis de um movimento da sociedade civil em torno de questões educacionais, que articula diferentes setores, como empresários, gestores públicos, organizações da sociedade civil e *think tanks* ligados à educação, é o movimento em esfera nacional conhecido como Todos pela Educação (TPE). O movimento nasce em 2006 no contexto da segunda temporalidade das reformas educacionais, justamente quando se abre espaço para uma nova forma de atuação da sociedade civil junto ao Estado na elaboração das políticas públicas e uma articulação de empresários na América Latina em torno da educação pública. Distinto do movimento das décadas de 1980-1990 em que se defendiam privatizações, formação para o mercado de trabalho e foco na universalização do ensino, o movimento dos anos 2000, representado pelo TPE e sua atuação na definição de políticas públicas, como no PDE/PMCTE e mais recentemente na aprovação da BNCC, defende a qualidade de ensino, as avaliações externas para mensurar a aprendizagem dos sistemas educacionais e maior participação da sociedade civil na definição das pautas educacionais e na elaboração de política pública.

O TPE representa o surgimento de uma nova força política em educação que atua nas diferentes esferas, articulando instituições ligadas à educação no Brasil e em outros países, grupos de empresários, pessoas públicas, políticos e universidades nacionais e estrangeiras. Em 2006, a Fundação Lemann, o Grupo Gerdau e a Fundação Jacobs (Suíça), com apoio do Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL), promoveram a Conferência "Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina". O resultado das discussões foi a produção de um documento intitulado "Compromisso Todos pela Educação", o qual selava um compromisso em defesa da educação pública nacional e propunha metas e ações para que esse objetivo fosse alcançado. A expectativa era, ainda, construir um consenso em torno de uma proposta que unisse não apenas as lideranças do PREAL, mas toda a sociedade em torno

de um caminho para melhorar a qualidade da educação. A criação do PREAL (1995) veio na esteira da "Agenda Educação para Todos", firmada na Conferência de Jomtien (1990), e objetivava a criação de consensos em torno de reformas educacionais dos governos da região (UCZAK, 2014). Foi naquela década, como visto anteriormente, que o empresariado brasileiro, em diálogo com as intenções do PREAL, passou a se dedicar a elaborar uma agenda para a educação nacional, promovendo encontros e produção de relatórios com princípios e metas para a reforma da educação pública brasileira, como fizeram o CNI e o IEDI. Na década de 1990 a construção do consenso girava em torno da defesa de uma formação que promovesse o aumento da produtividade e da competitividade das empresas e do país no mercado mundial globalizado, caracterizando a primeira temporalidade do movimento reformista. Nos anos 2000, novas pautas entrariam na agenda do PREAL e articulariam o Movimento Todos pela Educação. Um novo discurso e um novo consenso seriam necessários, agora pautados no direito à educação "de qualidade" para todos, por meio de reformas educacionais, que promoveriam novas aprendizagens, e avaliações externas, que mensurariam as aprendizagens e atestariam a qualidade da educação.

A agenda reformista do TPE, que procura unir esforços em defesa de um projeto único para o país (criação de um consenso), pautado no "direito à educação de qualidade para todos", aponta para a urgência das reformas educacionais, para a elaboração de documentos curriculares comuns nas esferas nacional, estadual e municipal e para a necessidade de medir o aprendizado por meio de avaliações externas. São todas pautas que, como visto, nascem na virada do milênio e corroboram o discurso da terceira temporalidade do movimento reformista a partir da década de 2010. A proposta do "Compromisso Todos pela Educação", lançado em São Paulo em setembro de 2006, rapidamente ganhou força entre grandes empresários brasileiros, políticos das diferentes esferas de poder (municipal, estadual e federal), dirigentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e representantes de organizações da sociedade civil, tendo suas metas incorporadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 pelo governo federal, com o objetivo de

melhorar a qualidade da educação no país, com prioridade para a educação básica (Decreto 6.094/07, Lei 12.695/12, Lei 13.005/14).[28]

O PDE foi anunciado em abril de 2007 (e atualizado em 2008) pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, no mesmo momento da assinatura dos Decretos nº 6.093 (o qual dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, com o intuito da universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais) e nº 6.094 (o qual dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso pela Educação, pela União Federal). Essas iniciativas fizeram parte da política educacional do governo federal.[29] O Decreto nº 6.094, assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva pouco mais de seis meses após o congresso que fundava o movimento TPE e lançava o Compromisso Todos pela Educação, foi o documento-chave do PDE. Em seu primeiro artigo, o Decreto apresenta o objetivo central do Plano de Metas, alinhado ao discurso das agências supranacionais em escala mundial e regional latino-americanas, centrado na melhoria da qualidade da educação:

> Art.1º. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

A primeira das 28 diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), "estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir", também revela a consonância da proposta do TPE, consolidada neste documento oficial, com o discurso internacional que argumenta em favor de concentrar os esforços na aprendizagem dos alunos e de criar indicadores objetivos de aprendizagem por meio das avaliações externas (BRASIL, 2007).

---

[28] Não há um documento legal que regularize o PDE e sua principal fonte de informação é o site do MEC (<http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/oquee.html>), mas o contexto de apresentação do Plano de Desenvolvimento da Educação junto ao Decreto do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação sugere que a proposta assumia a pauta proposta pelo Compromisso, em defesa da necessidade da participação da sociedade civil nas ações que promovam a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

[29] Para análises do PDE, ver: D. Saviani, *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009; D. Saviani, O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC, *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007; M. Graciano (org.), *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).* São Paulo: Ação Educativa, 2007. Sobre o TPE, ver: Erika M. Martins, *Movimento "todos pela educação": um projeto de nação para a educação brasileira*, Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2013.

Conforme o Art.8o do Decreto, os Estados e municípios que assumirem voluntariamente o compromisso com a implementação das 28 diretrizes estabelecidas no documento, devem elaborar um "Plano de Ações Articuladas" (PAR), do qual depende a liberação dos financiamentos de programas e projetos no âmbito das políticas educacionais. O PAR, conforme o Decreto, é um "conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes." Diante da vinculação de apoio técnico e financeiro da União aos entres federados, tomando o PAR como "base para termo de convênio ou de cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado", o que está definido como voluntário passa a ser obrigatório (BRASIL, 2007).

Junto à incorporação dos objetivos e das metas elaborados pelo TPE na legislação federal que regula a educação brasileira, foi criado também em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), seguindo a tendência das avaliações externas padronizadas da década de 1990 como mecanismo de controle e regulação do estado para aferir "objetivamente" a qualidade da educação dos sistemas educacionais. Segundo o 3º Art. do Decreto, o "IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso" (BRASIL, 2007). Considerado pelo MEC como o principal indicador de qualidade de educação do Brasil, com o objetivo de verificar o cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso Todos pela Educação, o IDEB é elaborado pelo INEP, a partir dos dados dos resultados do SAEB e da Prova Brasil e das taxas de aprovação, reprovação e evasão, obtidos por meio dos dados do Censo da Educação Básica.

O trabalho de Vilma Souza analisa a origem do PDE/PMCTE como parte de uma rede de políticas que revela em seu próprio nome uma forte interlocução com o Compromisso Todos pela Educação, projeto lançado em 2006 para direcionar as ações do movimento Todos pela Educação (SOUZA, 2014). As redes de políticas públicas na educação são tecidas por relações entre Estado, organismos sociais e setor privado, os quais produzem, redefinem e fazem circular um discurso sobre educação em consonância com o discurso das agências supranacionais. As redes permitem disseminar ideias e, ao mesmo tempo, agir politicamente, por meio da organização de uma ação conjunta capaz de ampliar o poder de indivíduos ou de grupos (SHIROMA e EVANGELISTA, 2014; BALL, 2007). Há, assim, a intencionalidade de criar um consenso sobre reformas educacionais e formação dos alunos entre os diferentes setores da sociedade. O TPE, com sua

estrutura financeira de captação de recursos privados de entidades parceiras – Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo –; sua organização técnica-administrativa – composta por conselhos e comissões de empresários, lideranças de movimentos sociais, representante do MEC e da UNESCO e intelectuais –; e suas parcerias com universidades e *think tanks* nacionais e estrangeiros, constitui-se como parte central de uma rede de política pública voltada para educação no Brasil. O movimento contribui, ainda, para a circulação de princípios educacionais e produção de novos materiais e pesquisas que reforçam ou redefinem no âmbito nacional essas tendências internacionais. São princípios educacionais e materiais pedagógicos que circulam também entre as escolas privadas de elite de São Paulo.

Exemplo das conexões a partir das quais o movimento atua é a ligação direta entre membros do TPE e a política pública. Fundadores ou conselheiros do TPE, tanto empresários como gestores públicos, compuseram órgãos federais nos anos 2000. Como apontou o pesquisador Luiz Carlos Freitas, um dos fundadores e presidente do Conselho de Governança do movimento, o empresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, foi assessor da presidente Dilma Rousseff como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade. Outro membro do Conselho de Governança do TPE é o ex-secretário de Educação Básica do MEC (2012) e ex-secretário de educação do Município de São Paulo, Cesar Callegari. Na SME de São Paulo (2014-2015), Callegari implantou a reforma educacional "Mais Educação São Paulo", que pôs fim ao sistema de "aprovação automática". No Conselho Nacional de Educação, entre 2004 e 2018, ele presidiu a elaboração da BNCC no Ensino Fundamental e Educação Infantil (FREITAS, 2012, p.3). Ao analisarem o "Documento Todos pela Educação: rumo a 2022" (2006), produzido pelo TPE, Shiroma *et al.* reforçam que o movimento expressa "a recomposição da agenda empresarial para o campo da educação, bem como também oferece novas referências discursivas que redefinem a atuação da chamada 'sociedade civil' no campo educacional". O TPE e seus documentos revelam uma "nova consciência", uma "nova sensibilidade social" e novas referências com relação ao direito à educação e à responsabilidade social que o exercício desse direito implica. Esse discurso pretende operar um novo jeito de ser cidadão, um novo perfil dos usuários dos serviços educativos ao reafirmarem o papel do estado na educação, redefinindo o sentido e o significado da educação pública e a própria função social da escola (SHIROMA *et al.,* 2011, p.225). São características que compõem a nova narrativa sobre educação que se consolida como consensual na terceira temporalidade das reformas educacionais.

Organizações não governamentais como os *think tanks* têm usado a estratégia de redes, sobretudo a partir da segunda temporalidade das reformas educacionais, como forma de influenciar o processo de formulação de políticas públicas educacionais e criar consensos em torno dos seus princípios. Essas instituições fornecem, além de apoio financeiro, consultorias e assessorias para gestão escolar e formação de professores e gestores de escolas (públicas e privadas), materiais pedagógicos e para mensuração, relatórios com dados estatísticas e plataformas tecnológicas. Exemplo dessa forma de agir é o Brookings Institute. Fundado em 1916 na cidade de Washington, é hoje considerado o *think tank* mais bem avaliado pelo Relatório da Universidade da Pensilvânia, o mais influente mundialmente entre 2016 e 2018 e ainda o terceiro mais influente em Política educacional em 2019 (PERONI e MENDES, 2020; McGANN, 2020). Reunindo mais de 300 especialistas de gestão pública e da academia, segundo o site da instituição, o Instituto se apresenta com a missão de "conduzir pesquisas aprofundadas que levem a novas ideias para resolver os problemas que a sociedade enfrenta em nível local, nacional e global". Em 2002, no contexto de produção de um discurso internacional focado na melhoria da qualidade da educação e na perspectiva de replicar modelos educacionais considerados bem-sucedidos, o Brookings criou o Center for Universal Education (CUE), dedicado a expandir, em larga escala, uma educação universal de qualidade ao redor do mundo, informando "o desenvolvimento de políticas relacionadas à educação global" e promovendo "estratégias viáveis para governos, sociedade civil e empresas privadas."[30]

Parceiro tanto de agências multilaterais, como UNESCO, quanto de importantes universidades norte-americanas, como a Universidade de Harvard, o Brookings Institute tem intensificado o discurso da mudança explorando outra tendência educacional internacional da terceira temporalidade do movimento reformista: a formação para a cidadania global. Há duas concepções que embasam esse discurso. Primeiro, a de que o problema da educação apontado nos relatórios das agências internacionais e locais não pode ser enfrentado apenas na escala nacional ou local, já que é tomado como um desafio global. Segundo, a de que a educação deve assumir o papel de enfrentar outros desafios globais contemporâneos para além do campo da educação, o que pressupõe uma formação de cidadãos para além das fronteiras nacionais, como o conceito de formação para a cidadania global. No relatório *Measuring Global Citizenship Education: A*

[30] Sobre o Brookings Institute e o CUE, ver: <https://www.brookings.edu/about-us/>, acessado em 17/07/2020; <https://www.brookings.edu/about-the-center-for-universal-education/>, acessado em 25/08/2020.

Collection of Practices and Tools (2017), publicado pelo CUE, em parceria com a UNESCO e com United Nations Secretary General's Global Education First Initiative's Youth Advocacy Group (GEFI-YAG), seus autores argumentam que os desafios globais, como mudança climática, migração e conflito, "exigirá que as pessoas façam mais do que apenas pensar em soluções. Eles vão exigir ação efetiva, tanto por parte dos indivíduos quanto das comunidades [...] em seus contextos locais, com um olhar para um futuro melhor e de longo prazo na esfera global" (Brookings Institute, 2017, p. IX).

O Brooking Institute tem estabelecido, mais recentemente, parcerias com influentes instituições brasileiras no campo da educação, como o Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE), parceiro, na produção de materiais e relatórios, da Fundação Lemann, do Instituto Natura e do Movimento Todos pela Educação – importante agente da sociedade civil na aprovação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007) e nas discussões em torno da aprovação da BNCC (2017), como visto. O CEIPE, instituição brasileira sediada na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro e associada ao Programa de Política Educacional Internacional da Universidade de Harvard, se apresenta como o primeiro *think tank* brasileiro para realização de pesquisas aplicadas e implementação de políticas educacionais inovadoras. O Centro foi criado em 2017 pela sua atual diretora, Claudia Costin, que atuou em diferentes instituições relacionadas às pautas educacionais, circulando por diferentes esferas, do local ao global, do público ao privado. Foi Diretora Global de Educação do Banco Mundial e Secretária Municipal de Educação no Rio de Janeiro (de janeiro de 2009 a maio de 2014). Costin também ajudou a criar o movimento da sociedade civil Todos pela Educação, compondo seu Comitê Técnico, e foi vice-presidente da Fundação Victor Civita, uma organização não governamental dedicada a melhorar o desempenho da Educação Pública no Brasil. Atualmente, é professora visitante da School of Education da Universidade de Harvard e faz parte do Conselho Empresarial de Educação da Associação Comercial do Rio de Janeiro, cujo propósito é apoiar uma educação de qualidade no estado.[31]

O CEIPE foi responsável pela tradução para a língua portuguesa do *Millions Learning: Ampliando a escala da educação de qualidade em países em desenvolvimento* (2017), documento

[31] Sobre o CEIPE, ver site da instituição: <https://ceipe.fgv.br/> (Acessado em 02/03/2021) ; Sobre o Conselho Empresarial de Educação, ver: <https://acrj.org.br/index.php/empresarial-de-educacao/> (Acessado em 11/09/2021).

produzido e publicado em 2006 pelo Brookings Institute, em diálogo com o seu Center for Universal Education, diante da necessidade de mudança educacional, no sentido de expandir em larga escala uma educação de qualidade aos países em desenvolvimento. A publicação brasileira teve também apoio do Instituto Natura, que integra "uma rede de organizações e especialistas que construiu uma agenda nacional de educação", liderada pelo Movimento Todos pela Educação, e apoia iniciativas para impulsionar as mudanças estruturantes capazes de contribuir para a melhoria da qualidade da educação". No relatório do Instituto Natura de 2018, a mensagem de seu presidente explicita a defesa de um discurso em favor de uma mudança educacional que dialogue com o contexto de transformações econômicas e sociais e que seja implementada por uma agenda de reformas que constitui, segundo ele, um "consenso pela educação": "Vivemos tempos de mudanças profundas, mas o momento atual também pode ser entendido como uma oportunidade para o avanço na agenda de reformas estruturantes necessárias para o país".[32]

Nesse contexto de produção de novas narrativas, pesquisas e propostas para a educação, que, em seu conjunto, criam a ideia de consenso pela educação num cenário de urgência por mudanças educacionais, instituições não governamentais de naturezas diversas, organizações da sociedade civil e empresas dedicadas à pesquisa em educação, produção de materiais didáticos e formação de professores não apenas contribuem para a circulação e reprodução desse discurso considerado consensual, fortalecendo-se como mais uma nova força política na educação, mas se apropriam de forma seletiva desse discurso e faturam (política e financeiramente) ao propor caminhos, modelos e soluções diante da necessidade de mudança, o que também acaba por produzir um discurso cuja construção precisa ser compreendida em seu contexto local.

A imprensa também corrobora para esse discurso da necessidade de mudança educacional e da busca pelo que se convencionou chamar de "qualidade da educação". Jornais, revistas e sites têm noticiado com maior frequência temas relacionados à educação: desempenho de escolas privadas no Enem, resultados das escolas públicas nas avalições externas, qualidade da educação nos diferentes sistemas públicos municipais e estaduais, aprovação da BNCC, reforma do Ensino Médio, qualidade da educação no Brasil em comparação a outros países, resultados do PISA e reorganização do mercado de escolas privadas. A necessidade de transformações na educação tem

[32] Sobre Instituto Natura, ver o site da instituição: <https://www.institutonatura.org.br> (acessado em 12/08/2020). Para o Relatório 2018, ver: <https://www.institutonatura.org.br/inrelatorio2018/pt/> (acessado em 12/08/2020).

ecoado na maior parte dessas reportagens publicadas nos meios impressos e digitais, construindo novos discursos sobre a situação da educação brasileira, muitas vezes em comparação com outros países. Os resultados do PISA (Programme for International Student Assessment ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e a posição desastrosa do Brasil nessa avaliação, por exemplo, viram notícia na imprensa nacional, alertando para a necessidade urgente de mudanças educacionais. Na última edição do PISA, realizada com escolas de 70 países, o Brasil foi o 59º colocado em Leitura e figurou entre os dez últimos países nas categorias de desempenho de matemática e de ciências. Manchetes como "Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática", publicada pelo portal G1, em dezembro de 2016, ou "A transformação da educação nunca foi tão necessária e possível", publicado pela *Folha de S.Paulo*, em 21 de março de 2019, apontam para o resultado do país no PISA em comparação com outros países e para os caminhos de como transformar a situação atual.[33]

Os discursos reformistas em nome de uma dita qualidade da educação ganham, portanto, novos significados nos contextos em que são reelaborados, como quando são apropriados por grupos empresariais que investem em educação. O informe publicitário de caráter jornalístico "Como tirar o Brasil dos últimos lugares no ranking de educação?", publicado no *G1*, em 16 de janeiro de 2018, pela Eleva Educação, do grupo Lemann, aponta para a situação "alarmante" do Brasil no PISA. "Sem educação de qualidade, deixamos de aproveitar nossas potencialidades como país, e os talentos individuais do brasileiro – comenta Bruno Elias, presidente da Eleva, segunda maior rede de ensino privado do Brasil [em 2018]." Premissa posta, logo em seguida são apresentados caminhos possíveis (e desejáveis) para a mudança da educação no Brasil. "Nas escolas privadas da rede Eleva", continua Elias, "grandes avanços são feitos diariamente em termos de metodologia de ensino, sob o seguinte prisma: Se o mundo mudou e os alunos mudaram, a educação não pode parar no tempo. Ela precisa acompanhar o passo e também acompanhar as

[33] Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática, *G1 Educação*, por Ana Carolina Moreno, 6/12/2016 < https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml> (acessado em 22/06/2019); A transformação da educação nunca foi tão necessária e possível, *Folha de S.Paulo*, 21/3/2019, por Claudio Sassaki < https://www1.folha.uol.com.br/empreendedorsocial/2019/03/a-transformacao-da-educacao-nunca-foi-tao-necessaria-e-possivel.shtml> (acessado em 21/3/2019)

mudanças ao redor".[34] Se há urgência em se transformar a educação no Brasil, soluções e modelos que podem ser aplicados universalmente são propostos (e vendidos). Certificados pelos relatórios internacionais e por pesquisas no âmbito nacional e mundial, essas propostas de mudança vêm definindo quais são as novas pedagogias e os modelos curriculares que podem proporcionar e garantir uma educação considerada de qualidade em escala global.

O discurso da mudança educacional também é um dos pressupostos do processo de elaboração e aprovação da Base Nacional. No Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), com vigência por 10 anos e com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, define a BNCC de maneira estratégica para alcançar 4 de suas 20 metas, sendo que uma delas é justamente fomentar a "qualidade da educação" básica, por meio de definição de diretrizes pedagógicas para a educação básica e implementação dos direitos e objetivos de aprendizagem. Para que isso seja alcançado, deve-se considerar que a "sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo". Nesse sentido, segundo a introdução do documento oficial, é necessário um novo tipo de formação, não mais centrada apenas na transmissão de conteúdos: "no novo cenário mundial, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações" (BNCC, 2017, p.16-17). Algumas leituras sobre a elaboração e aprovação da Base criam a expectativa de que a "BNCC traz uma nova forma de ensinar", como anunciava a manchete da reportagem da *Revista Época* de dezembro em 2018, ou como defendia o movimento da sociedade civil Todos pela Educação (TPE) sobre a implementação da Base. Segundo o site do TPE, a BNCC coloca a "educação do Brasil em sintonia com os desafios do século 21. E isso não só dentro da escola, mas também fora dela. Isso porque a Base vai além dos conteúdos mais tradicionais e também tem por objetivo desenvolver habilidades como autocontrole, estabilidade emocional e abertura para novas experiências – essenciais para formar cidadãos plenos e felizes. Por isso e muito mais, fazer a BNCC sair do papel é formar uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. É formar para uma nova vida".[35]

---

[34] Como tirar o Brasil dos últimos lugares no ranking de educação?, G1, especial publicitário, por Eleva Educação, 16/01/2018. <https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/especial-publicitario/eleva-educacao/noticia/como-tirar-o-brasil-dos-ultimos-lugares-no-ranking-de-educacao.ghtml> (acessado em 15/12/2018)

[35] "BNCC traz uma nova forma de ensinar", *Revista Época*, 21/12/2018, por educação 360, https://epoca.globo.com/bncc-traz-uma-nova-forma-de-ensinar-23313101 (Acessado em 17/01/2019); "Efetivação da

Se o argumento da mudança transita entre educação pública e privada, entre organismos internacionais e nacionais, entre a imprensa e o mundo acadêmico, o recorte desta pesquisa está circunscrito em traçar algumas hipóteses para se compreender como e por que esse discurso tem sido apropriado pelo ensino privado de elite de São Paulo. Compreender em que medida esse discurso, que se revela como consensual nas várias instâncias nacionais e internacionais, constitui-se como uma das forças externas de mudança das escolas privadas e condiciona algumas de suas forças internas. Nesse sentido, considerando que essas novas narrativas circulam e são apropriadas nos contextos locais, esta pesquisa apresenta nos dois capítulos finais: os interesses das escolas privadas em se apropriar seletivamente desse discurso reformista mundial e nacional; os novos discursos que essas escolas têm produzido; e os modelos de formação para as elites da capital paulista produzido por meio dos discursos das escolas e a maneira como se consolidam nos documentos curriculares de cada instituição analisada.

2.3. A reorganização do mercado do ensino privado e as categorias do discurso educacional

A universalização do ensino no Brasil no final do século 20 transformou os papéis das escolas públicas e privadas. A LDB (1996) estabelece, no Artigo 19, a diferenciação de duas dependências administrativas entre as instituições de ensino. As instituições públicas de ensino, aquelas "criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público" (municipal, estadual ou federal), e as instituições privadas de ensino. No Artigo 20, as privadas se subdividem em quatro categorias: as particulares em sentido estrito, aquelas "mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado", que não apresentem características das outras três categorias, as escolas comunitárias, as confessionais e as filantrópicas. A primeira categoria é composta por instituições com fins lucrativos, e as demais por instituições sem fins lucrativos.

Em um estudo comparado Brasil e Argentina, Almeida *et al.* destacam que a segmentação mais significativa no Brasil ao longo do século 20 opunha as escolas privadas às públicas. "Tendo antecedido o próprio movimento de construção do sistema nacional de ensino, que ganhou força

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todas as redes de ensino", Todos pela Educação, https://todospelaeducacao.org.br/pag/educacaoja-bncc (Acessado em 19/05/2019).

nas décadas de 1930 e 1940, essa oposição acompanhou a fase que podemos considerar como de consolidação do sistema, que vai aproximadamente até à década de 1980. [...] Em 1956, por exemplo, quando se estimava que apenas 6% da população entre 12 e 18 anos encontrava-se matriculada no que era considerado o ensino secundário da época – os quatro anos finais do atual ensino fundamental e os três anos que hoje é o ensino médio – apenas 26,8% encontrava-se matriculada em escolas públicas." (ALMEIDA *et. al.*, 2017, p. 946). Até final da década de 1980, a educação privada ainda correspondia a um terço da matrícula no ensino médio; só a partir da década de 1990, devido à significativa expansão da escola pública no Brasil no contexto da universalização da educação no cenário mundial, nota-se uma alteração significativa nesse quadro.

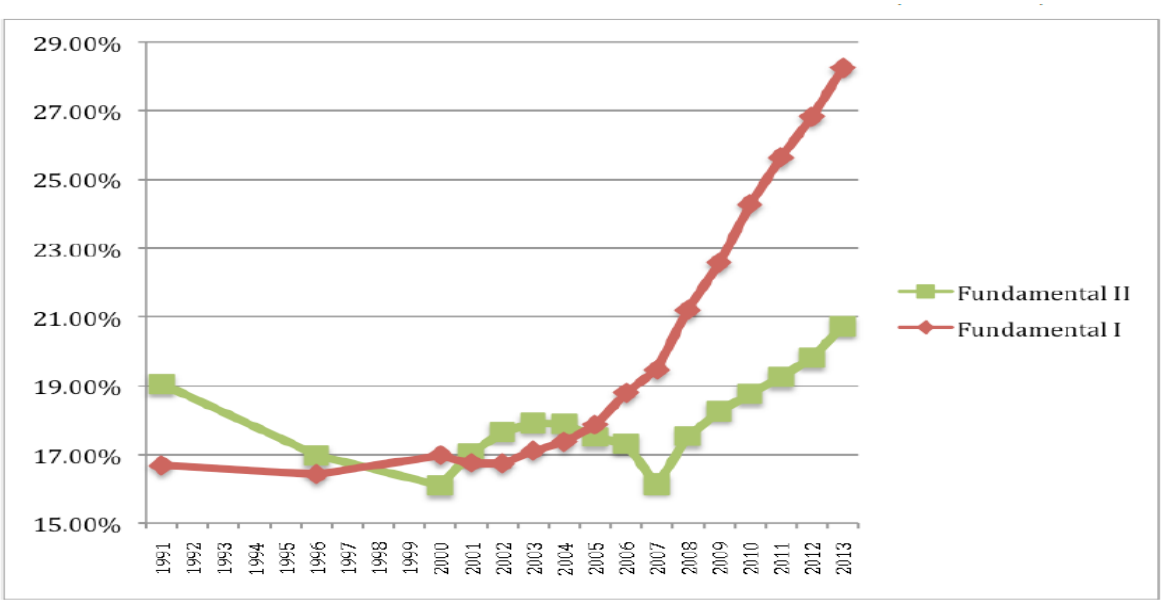
Na última década, contudo, ainda que o cenário pós-década de 1980 se mantenha e, portanto, a maior parte dos alunos esteja matriculada na rede pública, as matrículas em escolas particulares de ensinos fundamental e médio vêm crescendo na contramão da dinâmica demográfica e já representam cerca de 19% do total de estudantes no Brasil (MEC/Inep, 2018; 2019a), sendo 21% no Estado de São Paulo e quase 25% na capital paulista. Ou seja, a ampliação das matrículas do ensino básico privado tem acontecido apesar da queda no número de alunos potenciais (população em idade escolar) e do crescimento no número de escolas públicas. Entre 2002 e 2013, o setor privado cresceu 36% no Estado de São Paulo, em pleno processo de universalização do acesso à escola pública.[36] A tendência continuou entre 2013 e 2017. Nesse período, porém, número de alunos nas escolas públicas do país caiu 8%, enquanto as matrículas em escolas privadas cresceram 7%.[37]

O gráfico abaixo aponta para essa transformação no mercado das escolas privadas, chamando a atenção para uma brusca mudança entre 2007 e 2008. A partir daquele momento, constata-se um aumento significativo do número de matrículas nas instituições de ensino básico

[36] Sobre os dados da participação das escolas privadas na educação básica, ver: MEC/Inep (2018, 2019). Censo Escolar; Rafael Camelo. "A educação privada em São Paulo: expansão e perspectivas", 1ª Análise Seade, nº 19, outubro 2014, J. Medeiros e A. Januário, "A nova classe trabalhadora e a expansão da escola privada nas periferias da cidade de São Paulo", 38º anuário da Anpocs, 2014, disponível em: <http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/38-encontro-anual-da-anpocs/gt-1/gt03-1/8845-a-nova-classe-trabalhadora-e-a-expansao-da-escola-privada-nas-periferias-da-cidade-de-sao-paulo?path=38-encontro-anual-da-anpocs/gt-1/gt03-1> (Acessado em 12/9/2018); Perosa e Dantas, A escolha da escola privada em famílias dos grupos populares, *Educ. Pesqui*., São Paulo, v. 43, n. 4, p. 987-1004, out./dez., 2017, p.898-990.

[37] Eduardo Marini, "Escolas privadas de baixo custo vivem momento de expansão", *Revista Educação*, 16/08/2019. < https://revistaeducacao.com.br/2019/08/16/escolas-privadas-baixo-custo/#:~:text=A%20face%20nova%20desse%20mercado,custo%2C%20as%20chamadas%20low%20cost.> (Acessado em 11/01/2020)

tanto no Fundamental 1 quanto no Fundamental 2. O perfil dos alunos de escolas privadas também tem se alterado. Se antes as instituições privadas atendiam majoritariamente alunos de famílias de profissionais liberais, altos funcionários do setor público e privado, empresários e profissionais do mercado financeiro, mais recentemente as escolas privadas têm atendido famílias de menor renda. Esse novo perfil socioeconômico de famílias que matriculam seus filhos em escola privada também se relaciona com a reorganização do mercado de ensino básico privado no Brasil (CAMELO, 2014; PEROSA e DANTAS, 2014, 2017).



Porcentagem de matrículas na rede particular da cidade de São Paulo – Fundamental I vs. Fundamental II (1991-2013). Fonte: MEDEIROS e JANUÁRIO, 2014, p.4.

Ainda que o ensino privado esteja se expandindo no Brasil e não esteja à parte do movimento mundial e nacional de reorganização educacional das últimas três décadas, poucos são os estudos acerca do ensino privado no Brasil, e ainda mais raras são as pesquisas que focam as reformas curriculares em escolas privadas brasileiras. Os esforços de pesquisa se concentraram, por razões legítimas e compreensíveis, nos sistemas educacionais públicos. Apenas mais recentemente, ainda que não de forma sistemática, têm começado a aparecer pesquisas sobre educação privada no Brasil, o que pode trazer contribuições importantes para a compreensão dos processos históricos e das hierarquias sociais que reproduzem a desigualdade de acesso que tanto

se diz querer combater.[38] Pouco sabemos, portanto, sobre a organização curricular e o funcionamento das escolas privadas ou sobre a socialização dos alunos pertencentes aos grupos sociais mais privilegiados.

Permanecem muitas as lacunas na compreensão do significado social da educação privada no Brasil que, de acordo com o último censo escolar do MEC (2019), correspondem a 21% das 181 mil unidades escolares brasileiras – mais do que as redes estaduais (16%). Encontramos quase a mesma proporção em relação ao número de matrículas: das 47,9 milhões de matrículas registradas nas 180,6 mil escolas de educação básica, 19,1% são matrículas em escolas privadas de ensino. Se considerarmos alunos matriculados em creches e pré-escola (entre 0 e 6 anos), o percentual de matrículas na rede privada chega a 27,9% do total de matrículas de 2019. Na cidade de São Paulo, o número de matrículas nas escolas particulares, considerando educação infantil – pré-escola –, Ensino Fundamental e Ensino Médio, chega a 24,1% do total. Quase um quarto dos alunos da cidade de São Paulo estuda em escolas privadas – desconsideradas, aqui, matrículas nas creches privadas, que somam 83,4% do total (PEROSA e DANTAS, 2017; MEDEIROS e JANUÁRIO, 2014; CAMELO, 2014; Censo Escolar/Inep, 2018). E esse mercado continua se expandindo. Em relação ao censo de 2018, o número de matrículas em escolas privadas de ensino básico cresceu 1,55% (Censo Escolar/Inep, 2019).

Nos últimos dez anos, junto com o destaque que tem ganhado os temas sobre educação, o ensino privado está virando notícia nos principais meios de comunicação do país. Uma das pautas principais é a mudança nas concepções educacionais: mudança curricular e das metodologias de ensino-aprendizagem, mudanças na concepção do espaço escolar, mudança no mercado de ensino básico privado. Entre essas tantas transformações, tem ganhado espaço na imprensa de São Paulo a inauguração na capital de novas escolas que propõem pedagogias disruptivas e formação para cidadania global. Esse novo quadro, que deve ser investigado como parte integrante do movimento

[38] Trabalhos sobre Ensino privado no Brasil, ver: A. M. F. Almeida (2009), *As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social*. Belo Horizonte, Argvmentvm. Dantas, Adriana S.R. e F, Graziela S., "A escolha da escola privada em famílias dos grupos populares", *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 987-1004, out./dez., 2017; A. M. F. Almeira *et al*., "A educação privada na Argentina e no Brasil", in: Almeida, A. M. F. *et al.* (Orgs.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*, Campinas: Ed. Unicamp, 2004; Nogueira, M.A. et al. "Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares", Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 355-376, maio/ago. 2008; Maria Alice Nogueira, "Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão"; *Revista Brasileira de Educação*, Maio /Jun /Jul /Ago 2004, n.26; A.S. Dantas, *As escolas privadas da periferia de São Paulo: uma análise desde a colonialidade do poder à brasileira*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018, São Paulo.

maior de mudanças curriculares e educacionais no mundo e no Brasil, tem transformado o mercado das escolas de elite em São Paulo e em outras cidades do país. Algumas vezes a imprensa atribui o processo de mudança curricular das escolas "tradicionais" privadas de elite à mudança do mercado escolar com a chegada de escolas com propostas pedagógicas inovadoras a São Paulo. Essa é uma concepção que tem sido construída e reiterada também entre as famílias das classes mais altas e entre os gestores das escolas privadas. Avenues, Concept e Red House International School são exemplos de escolas de elite recém-criadas em São Paulo. A manchete da reportagem de *O Estado de S.Paulo*, de novembro de 2018, reforça tal relação: "Chegada de escolas de elite impulsiona transformação de colégios tradicionais". O texto afirma que o início das atividades de grandes colégios em São Paulo, que prometem formar "cidadãos globais", inspirou colégios tradicionais da cidade a pensar ou adiantar mudanças no currículo. Segundo a reportagem, esses colégios tradicionais, entre eles Santa Maria, Rio Branco, Dante Alighieri e São Luís, têm apostado em período integral, currículo bilíngue, novas tecnologias e aulas interdisciplinares e voltadas para o cotidiano do aluno, procurando manter sua identidade e adaptar-se às demandas dos pais e da nova geração de alunos (*O Estado de S.Paulo*, 18/11/2018). A criação de novas instituições no mercado das escolas de elite de São Paulo deve ser considerada uma condição que impulsiona mudanças em outras escolas de elite da cidade. É uma análise simplista, contudo, considerar como o único ou o principal motivo das mudanças das escolas tradicionais de elite da capital a criação de novas instituições que se propõem como inovadoras.

Entre outros fatores, uma força de mudança que dever ser analisada no movimento de reforma das escolas privadas é a compra, por grandes grupos econômicos, de escolas consideradas tradicionais e de qualidade, uma prática que tem se intensificado em algumas capitais brasileiras e que impacta o mercado da educação de elite. Em São Paulo, dois são os exemplos mais recentes. Um é a aquisição da Escola da Vila, em 2017, pelo grupo Bahema, empresa do ramo de insumos e maquinários agrícolas, que tem entrado no setor de educação desde 2016, investindo, inclusive, em escolas de elite em outras cidades, como no Rio de Janeiro e em Belo Horizonte. Outro exemplo desse processo é a compra, anunciada em abril de 2019, da Lourenço Castanho, escola de tradição humanista e inovadora, pelo grupo Atmo Educação, proprietário de 20 instituições com mais de 20 mil alunos. O texto de *O Estado de S.Paulo*, publicado em maio de 2019, chama a atenção para essa tendência que já era comum havia mais de uma década no ensino superior. As "aquisições de escolas por grandes grupos se intensificaram nos últimos anos e chegaram a colégios tradicionais,

preocupando pais e especialistas e levando ao temor de uma 'padronização do ensino'" (*O Estado de S. Paulo*, 7/5/2019). Esses mesmos grandes grupos empresariais (nacionais e internacionais) também têm impactado o mercado das escolas privadas para as classes média e média-baixa, com oferta de escolas de baixo-custo, mas em tempo integral, com intensificação do uso de tecnologias e com propostas pedagogias inovadoras.

O processo de globalização, cujas forças têm conduzido à homogeneidade cultural nas sociedades ocidentais, à redefinição das fronteiras dos Estados-nação e ao crescimento da tecnologia da informação, acompanhado pela cada vez maior circulação de informação, pessoas e ideias, acelera tendências do mercado educacional no Brasil que vinham sendo vislumbrada havia mais de uma década. Bastante evidente na capital paulista tem sido a expansão do ensino bilíngue e a internacionalização das escolas. Nos últimos cinco anos, o mercado de escolas particulares formais cresceu 2% ao ano, em média, no Brasil. Enquanto isso, o das bilíngues se expandiu a índices entre 6% e 10%.[39] Escolas como Beacon, Avenues, Concept e Red House Internacional School, inauguradas recentemente em São Paulo, são alguns exemplos de escolas bilíngues em língua inglesa. Em 2019, mais duas escolas internacionais foram anunciadas na capital, uma escola francesa e uma portuguesa. O Grand Lycée Pasteur é resultado da fusão do Lycée, de currículo bilíngue, com o Liceu Pasteur, com aulas predominantemente em português. Com aporte do governo francês, a escola internacional pretende oferecer educação integral e plurilíngue a um valor abaixo do mercado. Segundo Cláudio Kassab, diretor geral do Liceu: "Além do crescimento do mercado de escolas internacionais, outra motivação para a fusão foi a constatação de que outros colégios tradicionais da capital paulista, como o Bandeirantes e o São Luís, estavam em transformação".[40] É interessante notar que, na fala do diretor do Liceu, evidencia-se, por um lado, a reconfiguração do mercado das escolas privadas em São Paulo e, por outro, o movimento de reformas educacionais em colégios tradicionais de elite de São Paulo. Mas, aqui, em sentido contrário ao que apontava o texto do *Estado de S.Paulo* (18/11/2018), que defende que a chegada de escolas de elite é que impulsionava as transformação de colégios tradicionais. Na afirmação de Cláudio Kassab, as transformações nos colégios tradicionais são tomadas como força de mudança

[39] "A expansão das escolas bilíngues no Brasil", *Revista Educação*, nov-dez. 2018, edição 251.

[40] "Com subsídio, SP terá escola internacional francesa de tempo integral por R$ 3.000", *Folha de S. Paulo*, 27/2/2919, por Ângela Pinho. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/com-subsidio-sp-tera-escola-internacional-francesa-de-tempo-integral-por-r-3000.shtml>

sobre colégios internacionais. São, na verdade, forças mutuamente condicionadas que compõem o complexo quadro das mudanças educacionais e curriculares nessas escolas de elite da capital paulista.

No mesmo ano de 2019, o governo de Portugal anunciou a criação de uma escola "que seguirá o currículo português de ensino e deve oferecer dupla titulação, permitindo que os estudantes ali formados sigam para o ensino superior tanto na Europa como no Brasil"[41]. Segundo o comunicado do conselho de ministros de Portugal, a escola faz parte de uma nova geração de escolas públicas portuguesas no exterior, "caracterizadas por uma ampla autonomia administrativa, financeira e pedagógica e dispondo da possibilidade de adequação da oferta formativa às exigências de cada contexto"[42]. Essa iniciativa insere-se no projeto do governo de Portugal para criar estabelecimentos de ensino que ajudem a difundir a língua e cultura portuguesas ao redor do mundo. A escola que será criada em São Paulo, maior cidade lusófona do mundo, é resultado de um acordo de cooperação entre os governos português e paulista, por meio da Secretaria de Estado da Educação, e garante a oferta de parte das vagas a estudantes da rede estadual de ensino gratuitamente. Com esse acordo, o Estado de São Paulo cedeu por 20 anos um edifício no Bairro do Sumaré (zona Oeste da capital) para ser a sede da primeira Escola Portuguesa internacional do Brasil.[43]

Além de ganhar repercussão na imprensa, o tema da internacionalização da educação no Brasil tem sido objeto de estudos de pesquisas acadêmicas há cerca de uma década. Alguns estudos têm apontado a tendência à internacionalização na realidade educacional contemporânea como uma tendência global e não apenas no cenário brasileiro (AGUIAR, 2009; ALMEIDA et al., 2004; CANTUÁRIA, 2005; NOGUEIRA *et al.*, 2008). Como aponta Nogueira *et al*, presenciamos um "progressivo processo de internacionalização" que condiciona o surgimento de "uma nova ordem educativa mundial", "alicerçada na criação de um mercado internacional do ensino e na crescente globalização das políticas educacionais (parcerias intergovernamentais; convênios

[41] "Governo de Portugal aprova criação de nova escola em São Paulo", *Folha de S. Paulo*, 22/5/2019, por Giuliana Miranda.

[42] "Conselho de ministros aprovou criação de Escola Portuguesa em São Paulo", 10/05/2019. <https://www.mundolusiada.com.br/box1/conselho-de-ministros-aprovou-criacao-de-escola-portuguesa-em-sao-paulo> (Acessado em 01/11/2020)

[43] Consulado Geral de Portugal em São Paulo, "Futura Escola Portuguesa de São Paulo já tem morada". Acessado em 03/12/2020 <https://consuladoportugalsp.org.br/futura-escola-portuguesa-de-sao-paulo-ja-tem-morada/#:~:text=Foi%20assinado%20em%2029%2F03,de%20l%C3%ADngua%20portuguesa%20do%20mundo.>

interinstitucionais etc.)" tanto no ensino básico quanto no superior. O mesmo fenômeno se reflete no "contingente cada vez maior de estudantes atingidos por esse processo e de famílias que se mobilizam para proporcionar, à sua prole, uma oportunidade de estudos no exterior ou de contato com o estrangeiro" (NOGUEIRA *et al*., 2008, p.257). As duas questões apontadas por esses estudos – internacionalização no mercado educacional e aumento da procura das famílias por mandar seus filhos e filhas estudarem no exterior – são bastante relevantes quando consideramos as reformas educacionais e curriculares nas escolas de elite paulistanas. A partir da análise das entrevistas e fontes das escolas selecionadas nesta pesquisa, é possível identificar um esforço, por parte dos gestores das escolas, de elaboração de um currículo que possibilite a seus estudantes maior contato com a língua inglesa e permita-lhes ingressar em universidades estrangeiras, como apresentarei mais adiante. Essa questão é tomada aqui como umas das forças de mudança externas que impulsionam as reformas nas instituições analisadas. Contudo, ainda que seja um tema bastante relevante, carecemos de estudos que aprofundem a compreensão desse movimento de internacionalização e que considerem outras condições locais que ajudem na compreensão desse complexo processo que implica expectativas de formação dos alunos das escolas de elite de São Paulo e a oferta (e seu diferencial curricular) que as escolas anunciam.

Elementos como a concepção de educação para cidadania global e a definição de competências globais, que compõem os elementos centrais do discurso sobre a formação para o século 21, revelado nos relatórios internacionais e na introdução da BNCC, devem ser levados em consideração na análise dos processos de expansão das escolas internacionais nas cidades brasileiras e de internacionalização das escolas tradicionais privadas de elite. Para tanto, é preciso analisar esses processos numa perspectiva que permita entender as interações mutuamente condicionadas entre forças globais e atores locais – as expectativas de formação das famílias, a imagem sobre as universidades públicas no Brasil, a conjuntura de crise econômica, os novos agentes econômicos atuando no mercado local ou regional –, tomando globalização e regionalização como fenômenos complementares sujeitos a contingências históricas em suas diferentes espacialidades.

O discurso do ensino bilíngue parece, contudo, que não ficará restrito às crianças e jovens oriundos dos meios sociais mais favorecidos. Muito recentemente, a oferta de ensino bilíngue começa a se expandir para outros mercados, mirando também as famílias que não estão no topo da

pirâmide social. Esses colégios têm chegado aos bairros da periferia a um valor mais acessível às famílias de classe-média e média baixa. O investimento da rede canadense Maple Bear é um desses casos. Com 110 unidades no país em 2018 (eram 86 em 2017 e seriam criadas mais 37 até o fim de 2019), está presente tanto em bairros nobres como nos mais afastados da cidade de São Paulo, como a unidade inaugurada no início de 2019 em São Miguel Paulista. Um movimento paralelo ao de inauguração de escolas bilíngues na periferia para camadas médias é o de transformação de escolas já em funcionamento em escolas bilíngues. O caminho encontrado por algumas escolas para responder a uma demanda crescente das famílias por instituições de ensino básico que ofereçam parte do currículo em uma segunda língua é adotar sistemas de ensino bilíngue vendidos por diferentes empresas que estão crescendo no país e atraindo investimentos estrangeiros, como a Simple Bilingual Education, criada em 2009 em São Paulo, e a espanhola Santillana, gigante no mercado editorial, que lançou, em 2017, seu programa escolar bilíngue.

A Editora Santillana do Brasil vende alguns programas bilíngues "que auxilia instituições de ensino no caminho para a transformação no ensino de inglês, oferecendo propostas completas para diferentes sistemas de ensino", com diferentes cargas horárias e propostas de ensino, variedade de ferramentas didáticas. Segundo o site da editora, há uma consultoria acadêmica que apoia "as escolas na otimização e padronização do processo pedagógico dos seus programas de inglês". Há, ainda, o selo editorial global vendido no Brasil, "Santillana Español", que "oferece materiais do ensino de espanhol como segunda língua, adaptados à realidade das salas de aula do Brasil" [44]. Editoras brasileiras também estão investindo nessa tendência. A FTD criou, em 2015, seu núcleo de idiomas (inglês e espanhol), sob o selo StandFor, com a proposta de oferecer materiais didáticos e paradidáticos, impressos e digitais, do ensino infantil ao ensino médio.[45] Para o executivo Cayube Galas, "Temos produtos e serviços para todas as situações e idades, com cargas horárias estendidas que podem ser divididas em até cinco dias da semana. [...] A FTD é uma editora de grande capilaridade e de todos os públicos. Esse ativo, que nem todos possuem, nos ajuda a democratizar esse aprendizado ainda elitizado" [46]. Parte das vendas desses programas

[44] Ver site do grupo Santillana: <www.gruposantilhana.com.br>, acessado em 13/12/2020.

[45] Ver site da StandFor, selo de Língua inglesa da FTD Educação: <www.standfor.com.br>, acessado em 11/12/2020.

[46] "Com mensalidade a partir de R$ 1.000, ensino bilíngue chega até a periferia de SP", *Folha de S. Paulo*, Educação, 17/02/2919, por Ângela Pinho.

bilíngues das editoras está voltado, como se nota na fala de Galas, para instituições que não atendem alunos das classes mais altas.

Além da expansão do ensino bilíngue para o setor das escolas privadas para classes média e média-baixa, acompanhada pela entrada de grupos editoriais nacionais e internacionais nesse campo, os quais se apropriam do discurso da internacionalização e da necessidade de uma formação que prepare os alunos para um mundo globalizado, grupos empresariais, incluindo os grupos proprietários de escolas de elites, se movem para as periferias, com discursos pedagógicos e curriculares que correspondem às tendências internacionais e semelhantes aos discursos das escolas de elite. Este é caso da Escola Mais, inaugurada em 2018 na zona leste de São Paulo. Também do grupo Bahema, que comprou a Escola da Vila – instituição de referência em São Paulo pelo ensino construtivista e como centro de formação de professores –, a Escola Mais surge com uma proposta curricular de ensino em tempo integral, que oferece mais aulas de inglês e mais tecnologia, metodologias ativas, matriz curricular composta por matriz de conhecimentos disciplinares e matriz de competências, e que foca no desenvolvimento de competências socioemocionais. O discurso a respeito de que aluno se pretende formar, como se pode constatar por meio das concepções educacionais de sua proposta pedagógica, estão muito próximas aos princípios que circulam no Brasil e no mundo sobre educação de qualidade e formação para o século 21. O lema da escola, "A Escola Mais é uma escola que tem a missão de levar uma educação de alta qualidade por um preço que cabe no seu bolso", revela o nicho do mercado do ensino privado em que ela quer se encaixar, indica seu diferencial entre sua concorrência e apela indiretamente para o argumento da má qualidade da educação pública.[47] Conforme afirma um dos sócios da escola, "Escolhemos abrir nossa primeira unidade na Penha porque é a região com o pior desempenho no Enem entre as escolas particulares da zona Leste da capital".[48]

Como referenciais curriculares, a escola anuncia em seu site que, para sua matriz de conhecimentos, toma a BNCC como referência; e, para sua matriz de competências, baseia-se em dois documentos de circulação internacional. Um deles é o relatório para a UNESCO, *Educação, um tesouro a descobrir*, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século 21

[47] Ver site da Escola Mais, <https://www.escolamais.com/> (Acessado em 16/03/2019)

[48] "Escola para a classe C é novo foco de investidor", Valor Econômico, 19/11/2018, por Beth Koike <https://www.valor.com.br/empresas/5988053/escola-para-classe-c-e-novo-foco-de-investidor> (Acessado em 16/02/2019)

sob direção do francês Jacques Delors. Conforme argumenta o site da escola, o relatório "é a estrutura básica para uma educação para o século XXI"[49]. Como analisado anteriormente, esse documento, publicado em 1996 e que serviu de fundamento para os princípios educacionais dos PCNs (1996, 1998), rompia com o papel mais restrito da educação das décadas de 1980-90, vinculado ao crescimento econômico e à formação para o mercado de trabalho. Inaugurando as tendências da segunda temporalidade das reformas neoliberais, o relatório de Delors põe na mesa a noção de formação holística para a vida toda que prepare os alunos para enfrentar os desafios contemporâneos. Este tipo de formação que pressupõe um novo papel ampliado da educação, como apontado no Relatório no final da década de 1990, consolida-se quase duas décadas depois, ainda que com novos atributos da terceira temporalidade das reformas educacionais, como uma agenda global para educação.

Um segundo documento que a Escola Mais adota como referência é o *Framework for 21st Century Learning*, publicado em 2009 pela The Partnership for 21st Century Skills (P21) com o objetivo de desenvolver uma visão para o sucesso do estudante na nova economia global: "Within the context of core knowledge instruction, students must also learn the essential skills for success in today's world, such as critical thinking, problem solving, communication and collaboration (P21, 2009, p.3). A P21 faz parte da rede Battelle for Kids, uma organização não governamental norte-americana, sediada em Ohio, com a missão de "realizar a promessa do aprendizado do século 21 para todos os alunos", apoiando-se em três valores fundamentais: "diversidade, equidade e inclusão". Para realizar essa missão, a instituição colabora com sistemas escolares, comunidades e demais parceiros, trabalhando, nos últimos cinco anos, com mais de 1300 distritos educacionais, departamentos estaduais de educação e organizações não governamentais nos Estados Unidos, o que soma mais de 2,84 milhões de estudantes dentro do país (Battelle for Kids, 2021). A partir das escolhas desses documentos para embasar seu discurso sobre educação, a Escola Mais pretende demonstrar, por um lado, que seu currículo está alinhado à política pública nacional e, por outro, que seu projeto pedagógico garante aos alunos uma formação para o século 21 em consonância com as nas novas tendências metodológicas e curriculares internacionais, legitimando a instituição recém-criada na capital paulista.

[49] Vide nota 41.

É possível, ainda, aferir que a escolha do documento *Framework for 21st Century Learning*, produzido por uma instituição que se considera "uma das primeiras organizações a assegurar" que "toda criança – sem exceção – experencie a aprendizagem para o século 21"[50], como parte de uma rede que se propõe a expandir uma educação para o século 21 para "todos os alunos", relaciona-se com o contexto de criação e com os objetivos de mercado da própria Escola Mais, uma instituição de ensino básico privado que nasce para atender alunos provenientes de famílias de média e baixa renda. Nesta perspectiva, a escolha e a apropriação, por parte da Escola Mais, de um discurso, como o defendido pela P21 e pela Battelle for Kids, de permitir o acesso de todos os jovens e crianças à formação para o século 21, fazem bastante sentido como suporte a um projeto de escola que enuncia como missão levar uma educação de alta qualidade, cuja formação prepara os estudantes para o século 21, por um preço acessível a camadas sociais que não sejam elites.

Processo semelhante à criação e expansão da Escola Mais é o das escolas do grupo Eleva Educação no Rio de Janeiro, da Fundação Lemann. A Eleva Educação se descreve como "uma holding de educação básica, um investimento do Gera Venture Capital" que está "construindo redes de escolas de alta qualidade acadêmica" com um projeto pedagógico inovador. Assim como a Bahema, mas no mercado educacional há menos tempo, a Eleva Educação mescla escolas de referência, voltadas para a elite (Eleva Global), e escolas para classes média e média-baixa (Eleva Excelência), com o discurso semelhante de proporcionar "escolas de alta qualidade" e "ensino inovador" a um baixo custo. A Eleva Educação, que possuía até 2020 uma rede de mais de 90 mil alunos das diferentes classes sociais, em várias regiões do Brasil, ampliou sua rede em 2021 com a compra de 50 escolas do núcleo Saber, da holding Cogna Educação – formada pelas instituições Kroton, Platos, Saber e Vasta Educação/Somos Educação. Anunciado como o maior acordo de educação básica no Brasil, a negociação consolida a Eleva como o maior grupo de educação básica do país, com mais de 120 mil alunos distribuídos em 175 unidades que estão localizadas em 16 estados. Para o Ceo da Eleva, a "aquisição das escolas da Saber é uma oportunidade de expandirmos o nosso core business de forma estratégica, com a entrada de marcas extremamente reconhecidas e um time muito capacitado. Agregando a nossa expertise acumulada nos últimos

[50] Ver site: <http://www.battelleforkids.org/networks/p21> (Acessado em 02/11/2021).

anos, vamos investir ainda mais para que todos os nossos alunos tenham um ensino de excelência, com profissionais continuamente capacitados e um currículo atual e completo".[51]

Em 2017, a Eleva iniciou seus investimentos no ramo das escolas de elite, criando a Eleva Global, com a missão de "formar uma nova geração de líderes capazes de fazer a diferença em suas vidas e de contribuir para um mundo melhor". Criou inicialmente a Escola Eleva em Botafogo, anunciada como um colégio de elite conectada com as tendências internacionais: educação em tempo integral, metodologias inovadoras – ativas e centradas no aluno –, ensino bilíngue, *creative technology* (*maker*, *media*, *coding*, *digital literacy*), e formação para a cidadania global. Com novas unidades em funcionamento na Barra da Tijuca (Rio de Janeiro) e Brasília, sua proposta pedagógica se baseia em três pilares: cidadania global, excelência acadêmica e inteligência de vida; e se propõe a uma aprendizagem baseada em projetos e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. O discurso de unir o currículo brasileiro às melhores práticas educativas do mundo está claramente anunciado no website do grupo e nas entrevistas concedidas pelos seus idealizadores ou gestores e até mesmo na maneira como a escola é nomeada: "Eleva: escola do cidadão brasileiro global". Uma estratégia de diferenciação e legitimação da instituição recém-criada e voltada para uma restrita elite carioca. Em expansão, a instituição já anunciou a inauguração de uma nova unidade na cidade do Recife-PE em 2022. Ao mesmo tempo que investe em escolas modelo, o grupo Eleva amplia sua carteira com escolas para outras classes sociais. A compra das escolas do núcleo Saber, algumas delas consideradas escolas "premium", e as novas unidades da própria Eleva ilustram o investimento de grupos empresariais na educação básica privada para diferentes classes sociais. O discurso da necessidade de mudança educacional e da educação de qualidade para todos compõe a missão da Eleva Educação: "Ser a melhor solução em educação para todos com aspirações extraordinárias, transformando vidas e o Brasil".[52]

São discursos sobre formação e qualidade da educação muito semelhantes. A estratégia desses grandes empresários de investir ao mesmo tempo em escolas de elite, chamadas de "escola boutique" ou "escola premium', e escolas para baixa e média-renda, conhecidas como *low-cost*, contribui para a afirmação de um discurso sobre educação que aparece como consensual e único, independente do público. Além de oferecer formação de professores, plataformas de ensino,

[51] Bússola, *Exame.*, Publicado em 07/11/2021 <https://exame.com/bussola/eleva-educacao-compra-45-novas-unidades-e-se-consolida-como-maior-no-segmento/> (Acessado em 22/1/2022).

[52] Ver site da Eleva Educação: < https://elevaeducacao.com.br/> (Acessado em 05/07/2021).

opções de gestão, materiais didáticos, uma das estratégias desses grupos é justamente investir na compra de escolas tradicionais e com projetos pedagógicos reconhecidos, ou seja, escolas que atendem alunos de famílias das classes altas e média-alta e que pertencem, na maior parte das vezes, a empresas familiares – um mercado pulverizado que facilita a entrada do grande capital. Em seguida, usam a experiência, a metodologia, os materiais e o reconhecimento dessas instituições para criarem escolas com custo menor, prometendo educação de qualidade por meio de pedagogias e espaços inovadores, tecnologia e mais aulas de inglês. Esses grupos empresariais utilizam essas "escolas premium" como marketing no sentido de que elas conferem confiabilidade e legitimidade ao projeto pedagógico do grupo como um todo. Como explicita a Escola Mais, sua "missão é levar a melhor educação praticada nas melhores escolas do país [como as escolas de referência compradas pela Bahema Educação nas diferentes cidades do país] para o maior número de alunos possível [escolas com custo acessível para classes mais baixas]".[53]

A Bahema, que comprou, além da Escola da Vila e seu centro de formação, a Escola Viva (São Paulo-SP), a Escola Parque (Rio de Janeiro-RJ), o Colégio Apoio (Recife-PE), o Colégio Barão Vermelho (Belo Horizonte-MG) e a Escola Autonomia (Florianópolis-SC), criou em 2017 o Grupo Critique para administrar essas escolas consideradas de alto conceito e pautadas em práticas pedagógicas construtivistas. Em 2019, comprou a BIS (Brazilian International School), no bairro de classe alta de Moema em São Paulo, abrindo novo campo dentro de seu setor de escolas privadas de elite, as bilíngues. Esses investimentos diversos, mas condicionados, impactam, portanto, não apenas o mercado das escolas para classes médias, mas o mercado das escolas de elite. Ou seja, impacta o mercado das escolas privadas como um todo. A meta inicial desses novos investidores no mercado *low-cost* era atrair prioritariamente alunos de redes públicas da Classe C, impulsionada pelos governos Lula e Dilma. Essas escolas têm rapidamente ampliado o seu número de matrículas e novas unidades foram abertas ao longo de 2019. Além da Classe C, elas têm atraído também camadas sociais mais altas da classe média que foram, a partir de 2014, atingidas pela crise econômica, recebendo, assim, alunos provenientes de escolas públicas (60%) e de escolas privadas (40%) mais caras.

Outro forte investidor que aposta no setor de educação básica nesse modelo de compor escolas de elite com escolas *low-cost* é o grupo SEB (Sistema Educacional Brasileiro), do

[53] Ver site da Escola Mais, <https://www.escolamais.com/> (Acessado em 11/01/2021).

empresário Chaim Zaher, que se tornou o maior grupo empresarial de educação básica no Brasil em 2020 e um dos dez maiores do mundo. Proprietário da franquia Maple Bear e das escolas consideradas *premium* Concept (São Paulo-SP, Ribeirão Preto-SP, Salvador-BA), Pueri Domus (4 unidades em são Paulo-SP) e Sphere International School (São José dos Campos-SP), todas elas bilíngues e associadas às propostas educacionais da UNESCO, o grupo SEB criou, para atender famílias das classes B e C, a Escola Luminova: "uma nova escola, um novo futuro". Em 2019, inauguraram quatro escolas no Estado de São Paulo, três na capital, nos bairros da Barra Funda, Vila Prudente e Bom Retiro, e uma quarta na cidade de Sorocaba. Em 2022, inauguraram uma unidade em Natal/RN. O projeto é abrir mais 25 escolas no curto prazo, com custo médio de montagem de R$ 2,5 milhões por unidade.[54]

Com o mesmo discurso e nicho de mercado da Escola Mais (Bahema Educação), a proposta da Luminova se apresenta com o objetivo de "formar mais do que alunos, cidadãos preparados para os desafios do futuro, democratizando o ensino privado e de qualidade para todos". Os princípios educacionais de formação para o século 21 ("preparação para o futuro", "novo perfil de alunos"), metodologias inovadoras ("aula invertida", "aprendizagem adaptativa", "ensino híbrido"), intensificação da língua inglesa ("mentalidade bilíngue e pronta para a troca de culturas"), espaços inovadores de aprendizagem ("sala maker", "laboratórios") e aprendizagem centrada no aluno ("validação dos saberes prévios", "construção da autonomia", "aluno protagonista do seu futuro") estão presentes na proposta pedagógica da escola.[55] Princípios que circulam entre as diferentes esferas locais, nacionais e internacional: entre ensino público e privado, entre escolas de elite e escolas de baixo-custo, entre política pública nacional e relatórios de agências supranacionais, entre organizações da sociedade civil no Brasil e organizações não governamentais estrangeiras.

Aqui reside um tema de investigação que deve ser mais bem explorado: compreender por que, justamente quando a desigualdade social aumenta no mundo e no Brasil, os discursos das escolas privadas de elite, das escolas privadas para baixa renda e dos documentos curriculares oficiais se aproximam. E, se não são os princípios curriculares e pedagógicos que os diferenciam

[54] Eduardo Marini, "Novas escolas particulares de baixo custo atraem alunos da classe C", Educação, R7, 28/05/2019. <https://noticias.r7.com/educacao/novas-escolas-particulares-de-baixo-custo-atraem-alunos-da-classe-c-28052019> (Acessado em 02/07/2019)

[55] Ver site da Escola Luminova <https://escolaluminova.com.br/> (Acessado em 11/01/2021).

no discurso, em que medida essas ideias e materiais que circulam nas diferentes esferas são apropriados seletivamente pelas escolas privadas de elites de maneira que garantam uma diferenciação. As reflexões apresentadas por Thomas Popkewitz (2008), quando o autor relaciona o cosmopolitismo à era das reformas educacionais, contribuem para aprofundar tais questões. O autor analisa as maneiras pelas quais os princípios do cosmopolitismo, já presentes no século 19, se atualizam nas pedagogias do século 21 e informam as reformas educacionais contemporâneas. Por um lado, o cosmopolitismo no século 21, sinalizando a crença em uma equidade universal, informa acordos internacionais e políticas públicas que aspiram o ensino para todas as crianças, como, por exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e o Act no child left behind, aprovado pelo congresso norte-americano em 2001, com o objetivo de acabar com as diferenças de desempenho escolar entre crianças pobres e ricas, negros e brancos. Por outro lado, o cosmopolitismo passa a se referir, mais recentemente, à formação de um estudante que atue como cidadão global; uma das concepções centrais dos documentos das agências multilaterais (UNESCO, 2014, 2016; OCDE, 2018, 2019a) e dos programas das escolas de elite. Componente central na formação anunciada pelas escolas de elite recém-criadas Escola Eleva e pela Avenues School, como visto anteriormente. É uma concepção de educação não mais voltada, como nos séculos 19 e 20, para a formação de cidadãos atuante dentro da esfera nacional para promover o engrandecimento da sua nação.

A maior parte das escolas selecionadas para a pesquisa inclui no seu projeto pedagógico o conceito de formação para a cidadania global. Popkewitz (2011) olha para os dois lados dessa formação de um cidadão cosmopolita. Ela tanto "corporifica esperanças globais de uma humanidade unificada guiada pela razão e pela racionalidade, e dotada de hospitalidade para com os Outros", quanto, como unidade, "incorpora divisões que distinguem as qualidades do cidadão em relação aos abjetos: grupos e indivíduos reconhecidos como tendo necessidade de programas especiais a fim de serem incluídos, ainda que diferentes, e excluídos em virtude de seus modos de vida" (POPKEWITZ, 2011, p.363). Essa perspectiva de análise do cosmopolitismo contemporâneo, que informa as reformas atuais, dá algumas pistas para compreender como um mesmo discurso, inscrito em um mesmo processo histórico, cria "um espaço de participação mística em um bem comum que, na realidade, diferencia e divide", o que será tratado mais adiante. (POPKEWITZ, 2009, p. 128).

2.4. Os múltiplos sentidos do discurso pela mudança: escolas privadas de elite, escolas privadas para baixa renda e ensino público

Se é possível notar a expansão das matrículas no ensino privado, é importante ressaltar que ela não se dá de maneira homogênea no espaço e nas diferentes classes sociais. Notamos a expansão de escolas de elite na capital e o movimento de reforma das escolas tradicionais voltadas para os filhos das famílias mais abastadas da cidade. Movimento concomitante ao das novidades no mercado de escolas de elite é a expansão crescente das escolas privadas para a periferia e para bairros que abrigam população das classes média e média-baixa de São Paulo, movimento que tem sido objeto de estudo de algumas importantes pesquisas mais recentes (DANTAS, 2018; PEROSA e DANTAS, 2017; MEDEIROS e JANUÁRIO, 2014). Tais estudos têm se dedicado a investigar esse aumento das matrículas em escolas privadas em bairros da periferia de São Paulo e sua relação com as expectativas das famílias em relação à escola pública ou às conjunturas econômicas brasileiras, procurando entender as motivações que levam as famílias a migrarem da escola pública (mesmo em processo de expansão pelo aumento de vagas disponíveis) para a privada. Ainda que com pontos de vista e metodologias distintos, as pesquisas colocam luz sobre a mesma questão: a universalização da educação não significou igualdade de acesso ou fim das desigualdades, mas a reconfiguração de hierarquias sociais e educacionais que reforçam o discurso pela necessidade de mudança educacional e o argumento do direito à educação de qualidade para todos.

O aumento no número de matrículas no ensino privado não resulta apenas de uma simples opção das famílias (CURI e MENEZES FILHO, 2010). Esse movimento deve ser analisado como resultado de múltiplos fatores, como a construção de um discurso sobre a qualidade do ensino das escolas públicas, em meio à publicação dos resultados das avaliações externas (nacionais e internacionais), e as expectativas criadas por essas famílias, a respeito da formação dos filhos, em momentos de prosperidade econômica ou até mesmo de crise (após 2013). A maior procura por instituições privadas de ensino básico também resulta de outro fator: a reorganização do mercado das escolas privadas estimulada pelo investimento de grupos empresariais não apenas em escolas de elite como em escolas para classes mais baixas, o que permite maior oferta de vagas na educação básica privada a um valor da mensalidade mais acessível às famílias de baixa e média renda, como apontado anteriormente. São movimentos que se complementam e se retroalimentam, ambos inseridos em um reformismo mais amplo. Esse processo não pode ser analisado, portanto, apartado

do discurso sobre a educação pública, do discurso propagado pelos documentos oficiais e internacionais sobre qualidade da educação para todos no século 21 e, evidentemente, do discurso cada vez mais forte em defesa da urgência da mudança educacional e curricular.

O contexto de reorganização do mercado das escolas privadas tem despertado o interesse dos grupos empresariais, provenientes de diferentes setores (não apenas educacionais), em investir na expansão das escolas para classes mais baixas em bairros da periferia. Os dados sobre a tendência do aumento da taxa de matrícula nesse setor de ensino, como visto, é um forte argumento para os empresários. É pertinente, ainda, acrescentar outra razão que tem feito empresários despertarem seu olhar para esse setor do mercado. Esses grupos empresariais, por meio de seus setores educacionais, estão interessados na possibilidade de investimentos ainda mais volumosos – atendendo a um número ainda maior de alunos – nos sistemas públicos de ensino. Sua promessa é a tão difundida "educação de qualidade" (em oposição à maneira como a qualidade da educação pública é apresentada) a um custo menor do que o estado investe por aluno na rede pública. Esse novo caminho que se vislumbra de investimento privado nas redes públicas vai além da prática mais comum da adoção, pelas redes de ensino público, especialmente municipais, dos chamados sistemas privados de ensino (SPEs) vendidos por grandes grupos empresariais do segmento educacional, como Pearson, Abril Educação, Santillana, Grupo Objetivo e Grupo Positivo (ADRIÃO *et al*., 2016). As atenções de alguns desses grupos empresariais, que têm investido tanto em escolas privadas para famílias mais abastadas quanto em escolas de baixo custo para famílias de classes média e média-baixa, se voltam para oferecer um modelo ao sistema público de uma educação de qualidade a um custo menor do que o valor gasto por aluno pelo estado.

Uma das opções que começa a surgir no horizonte é testar o sistema de vouchers no Brasil. Segundo a reportagem do *Valor Econômico* (2018) sobre as escolas privadas para a classe C, os sócios da Escola Mais, que afirmam ver a educação privada como a solução para a educação pública, vislumbram a possibilidade de o governo firmar parcerias com escolas privadas para atender alunos de baixa renda. Um dos sócios da escola explicita essa relação entre escolas privadas de qualidade a um baixo custo e o ensino público: "Hoje, o governo gasta R$ 700 por aluno na educação básica no Brasil. Em São Paulo, o valor sobe para R$ 1,2 mil. É mais do que as

nossas mensalidades e a qualidade do ensino é ruim".[56] A prática de vouchers (entrega de vales/cheques pelo Estado aos pais para que escolham por uma escola privada para seus filhos) tem sido publicamente defendida não apenas por empresários do setor educacional, mas recebeu apoio do ministro da economia do governo Bolsonaro, Paulo Guedes, em seu discurso no Fórum Econômico Mundial em Davos (2020). Ele apresentou um programa de vouchers para educação na primária como maneira de combater a desigualdade, política que havia defendido durante a campanha eleitoral de financiamento da educação privada pelo Estado.

Esse movimento não é exclusivo do Brasil, e nem é tão recente. Trabalhos de autores estrangeiros sobre o ensino privado em seus respectivos países, ao desenvolverem pesquisas comparando as escolas privadas de alto desempenho nas avalições externas nacionais e internacionais ou pesquisas comparadas entre escolas particulares e públicas, destacam as relações entre o discurso do *school choice* (liberdade de escolha das escolas para os filhos) e o desempenho das escolas nas provas padronizadas externas. Dessa perspectiva, a entrada do investimento privado nos sistemas públicos educacionais aparece como decorrência do uso dos resultados dos testes padronizados, do discurso sobre a má qualidade das escolas públicas e da força política do *school choice*, como é o caso da conhecida obra da norte-americana Diane Ravitch. Como a autora demonstra, os reformadores empresariais da educação (*corporate reformers*), que estariam por trás do movimento de reforma os Estados Unidos e alinhados a políticos, pesquisadores, empresários do campo da educação, instituições privadas de consultoria e produção de materiais pedagógicos, parte da imprensa e organizações da sociedade civil, defendem que a iniciativa privada é a solução mais adequada para melhorar a educação americana.[57]

---

[56] "Escola para a classe C é novo foco de investidor", *Valor Econômico*, 19/11/2018, por Beth Koike <https://www.valor.com.br/empresas/5988053/escola-para-classe-c-e-novo-foco-de-investidor>

[57] Diane Ravitch, *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books, 2010. Sobre liberdade de escolha e mercado da educação, ver: Stephen Ball, *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. RoutledgeFalmer:London. 2003; R. Glatter *et al*., "Diversity, Differentiation and Hierarchy: School Choice and Parental Preferences", *in*: _____. (eds.), *Choice & Diversity in Schooling*, London, Routledge, p. 7-28, 1997; Yang, P. e N. Kayaardi. "Who chooses non-public schools for their children?", *Educational Studies* 30:231-249, 2004; Ellen B. Goldring et al., Parent preferences and parent choices: the public–private decision about school choice, *Journal of Education Policy*, Volume 23, 2008; Vandenberghe, V. and S. Robin, "Evaluating the effectiveness of private education across countries: a comparison of methods" Labour Economics 11:487-506, 2004; Jongyeon Ee, G. Orfield, J. Teitell, *Private Schools in American Education* [Working Paper], March 5, 2018, UCLA Civil Rights Project. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581441.pdf.; J.A Lima e A.C. Melo, As escolas privadas e os seus clientes: estratégias organizacionais de promoção da oferta e de regulação das admissões, *Forum Sociológico*, Série II, n. 29,

O movimento reformista norte-americano iniciou-se na década de 1980, com a publicação do relatório *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (NCEE, 1983), publicado pela National Commission on Excellence in Education, que provocou um alarme nacional sobre a precariedade da educação o país. Como o próprio nome já apresenta, havia naquele momento urgência de uma reforma educacional no país. Uma das leituras que se destacaram, em meio ao contexto de crise mundial, foi que esses resultados ruins na educação prejudicavam a competitividade dos Estados Unidos no cenário global. Como um estado rico e central na economia mundial poderia apresentar tais resultados educacionais? Os reformadores norte-americanos, desde aquela época, partindo da premissa de que a educação norte-americana era tradicional e obsoleta, passaram a ganhar espaço na liderança de um movimento pela reforma educacional e curricular. Hoje, dizem querer educação de qualidade e bons professores para todos, defendem acabar com o gap na aprendizagem, propõem inovação nos métodos de aprendizagem e exigem eficiência na gestão do dinheiro público. Esses objetivos aparentemente admiráveis reforçam o discurso da urgência da mudança educacional, impulsionando o movimento reformista, o qual contempla os sistemas de avaliação padronizadas e a elaboração de um currículo comum básico como referência, abrindo espaço, em alguns países, para a entrada da iniciativa privada como solução dos problemas da educação pública. Intensificado ao longo dos anos nos Estados Unidos e ao redor do mundo, esse discurso parece bastante alinhado com as diretrizes colocadas nos relatórios das principais agências supranacionais, UNESCO, OCDE e Banco Mundial.

Processo imbricado nesse movimento reformista e de transformação do mercado educacional brasileiro, justificado pelo discurso nacional e internacional de acesso à educação de qualidade para todos e, consequentemente, da necessidade de mudança na educação brasileira, é a parceria entre instituições não governamentais e grupos empresariais com os sistemas de educação pública. A primeira secretaria a estabelecer um tipo de parceria, que deve ser entendida no cruzamento das esferas mundial, nacional e local, se realizou recentemente no município de Porto Alegre. Segundo o site da Secretaria Municipal de Educação (Smed), a primeira escola inaugurada nesse modelo de parceria, realizada com a organização sem fins lucrativos Aldeia da Fraternidade,

2016; Luiz Carlos de Freitas, Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc*., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012; Thomas Koinzer, Rita Nikolai, Florian Waldow (orgs.) (2017), *Private Schools and School Choice in Compulsory Education: Global Change and National Challenge*. Wiesbaden:Springer Nature; Joel E. Windle (2015), *Making Sense of School Choice: Politics, Policies, and Practice under Conditions of Cultural Diversity*. New York: Palgrave Macmillan.

"vai oferecer ensino infantil e fundamental em turno integral a 199 crianças". "A instituição contará com metodologia diferenciada de ensino e aprendizagem baseada no ensino de competências por meio de projetos e da autonomia do estudante". A mantenedora Aldeia da Fraternidade é presidida pelo jornalista e consultor na área de inovação e negócios, Alfredo Fedrizzi, e o valor por estudante é de R$ 970 no Ensino Fundamental e de R$ 500 na Educação Infantil. Segundo o secretário municipal, Adriano Neves de Brito, "É uma formatação institucional e jurídica nova que coloca a Smed como gestora de um ecossistema educacional. A sociedade civil oferece uma educação pública não estatal e a secretaria acompanha e afere os resultados. Esperamos que venham outras parcerias".[58] Um estado que passa, neste caso, de provedor da educação para regulador e avaliados desse serviço social oferecido por meio da parceria com organizações da sociedade civil.

A Aldeia da Fraternidade promoverá a escolarização pela metodologia Lumiar, que se apresenta como alicerçada no aprendizado com base em projetos multidisciplinares, em que, "no lugar de professores, há mestres e tutores, e as turmas são multietárias" e cujo conhecimento é estruturado por meio da identificação de competências e habilidades. Criada na cidade de São Paulo em 2020 para "transformar a educação no mundo" e eleita, cinco anos depois, segundo o ranking da Microsoft, UNESCO e Universidade Stanford, como uma das 12 escolas mais inovadoras do mundo, a Lumiar organizou em 2012 um consórcio com diferentes instituições – Project Zero (Harvard School of Education), universidades de Cambridge e Melbourne e OCDE – com o objetivo de expandir em larga escala seu projeto educacional. Com um discurso bastante próximo das concepções das escolas privadas de elite, dos relatórios internacionais e das discussões nacionais em torno da BNCC – ensino integral, protagonismo do aluno, metodologias ativas, ensino para o mundo em constante transformação, currículo organizado a partir de competências e habilidades –, o fundador da Escola[59], o empresário Ricardo Semler, destaca: "A função da escola não é só preparar o indivíduo para ter um emprego quando crescer. É dar autonomia para tomada de decisões. Não sabemos que tipo de empregos vão existir quando estas

[58] "Prefeitura inaugura escola inovadora com turno integral na zona sul", Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre <https://alfa.portoalegre.rs.gov.br/gp/noticias/prefeitura-inaugura-escola-inovadora-com-turno-integral-na-zona-sul > (Acessado em 02 de julho de 2019)

[59] Sobre os princípios que pautam a Escola Lumiar, suas unidades e parcerias, ver: <https://lumiar.co> (Acessado em 18 de julho de 2019).

crianças estiverem no mercado de trabalho. O mundo muda muito rapidamente e melhorias não são suficientes. Disruptura é o termo que define nosso ensino".[60]

Na imprensa de São Paulo aparecem os argumentos que justificam parcerias como a da Smed, Aldeia da Fraternidade e Lumiar no Rio Grande do Sul. Em sua coluna na *Folha de S. Paulo*, o professor do Insper, Fernando Schüler, acena para a parceria como uma iniciativa que marca uma ruptura, abrindo um caminho para a educação brasileira, ao proporcionar uma escola de tempo integral e de qualidade, até então apenas disponível às famílias de maior renda, a um valor por aluno inferior ao do sistema estatal. Há um diálogo no texto de Schüler com o movimento norte-americano da *School Choice*, que resultou, entre outras condições, nas *Charter Schools* (parcerias público-privadas). O colunista se pergunta "por que as crianças pobres não podem estudar em escolas inovadoras, tradicionais, construtivistas, Montessori, Waldorf, escolas livres, escolas laicas ou confessionais, pautadas pela qualidade, num ambiente de diversidade, a partir da escolha das famílias, exatamente como acontece com quem tem recursos para pagar?" Elas não só podem, como devem. Os dados do PISA mais uma vez entram na argumentação como uma evidência de que "nossos alunos de escolas privadas têm nota próxima à dos Estados Unidos, enquanto alunos do sistema estatal ficam nas últimas posições. Os dados são claros: não há crise na educação brasileira, mas na oferta da educação estatal". Nesse sentido, iniciativas como a da prefeitura de Porto Alegre nada mais são do que uma maneira de "fazer valer o estabelecido no artigo 213 da Constituição Brasileira, que equipara as redes estatais a escolas confessionais, filantrópicas e comunitárias. Trata-se de um manifesto de igualdade, feito em nome dos mais pobres".[61] Essa posição recupera os discursos de urgência de mudança na educação brasileira, de defesa de educação de qualidade para todos e de uma equidade universal possível, os quais parecem ecoar nas mais diversas instâncias, públicas e privadas, e nas mais variadas escalas territoriais, nacionais e internacionais. Discursos que vão sendo apropriados, criando outros discursos. Se encontramos estudos estrangeiros que enfrentam essas questões contemporâneas entre escolas públicas e privadas ou a inserção do privado na escola pública (BOYLES, 2005;

[60] "Com metodologia diferenciada, escola comunitária é inaugurada em Porto Alegre", G1, 30/04/2019, por RBS TV, < https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2019/04/30/com-metodologia-diferenciada-escola-comunitaria-e-inaugurada-em-porto-alegre.ghtml> (Acessado em 02 de julho de 2019)

[61] Fernando Shüler, "Escolas melhores para os mais pobres", Colunas, *Folha de S. Paulo*, 23/05/2019.

GLATTER *et al*., 1997; MOLNAR, 2006), eles ainda são raros no Brasil, talvez por ser um processo que tem se intensificado mais recentemente.

De maneira cada vez mais imbricada, o processo de mudança educacional nas escolas privadas de elite se conecta ao processo de mudança das escolas públicas por diferentes caminhos. As redes por onde circulam as categorias do discurso educacional característicos da terceira temporalidade se ampliam e se entrelaçam. O "pacote inovação", repleto de categorias discursivas em torno das quais se estabelecem as reformas educacionais no Brasil e no exterior, que já tem sido vendido pelos grupos empresariais às diferentes camadas sociais, intenciona alcançar também a escola pública por meio da gestão de instituições educacionais – e não mais apenas pela venda de materiais apostilados às secretarias de educação ou por meio do discurso reformista que impacta a política pública. A Lumiar, que tem ampliado a parceria com a Secretaria Municipal de Porto Alegre (em 2020 foram mais 4 escolas incluídas no programa: MEI Santo Expedido, EMEI Vila Nova, EMEI do Bairro Cavalhada, e EMEI Ilha da Pintada), desenvolve projetos de abertura de 60 franquias até 2025 espalhadas pelo país, com lucro anual previsto de R$ 40 milhões. São escolas de horário integral, bilíngues e com a metodologia anunciada como inovadora da Lumiar, que atendem alunos de famílias mais abastadas. A primeira "escola conceito", chamada internamente de flagship da Lumiar, em parceria com a Atmo Educação – que comprou a escola Loureço Castanho (São Paulo-SP) – foi aberta em 2020 no bairro de Pinheiros, na capital paulista. Segundo o fundador da Lumiar, Ricardo Semler, os projetos para escolas públicas, como a da capital gaúcha, estão vinculados ao projeto de franquias e parcerias de escolas privadas de elite: "A rigor, nosso objetivo principal, meu e do Daniel [Daniel Castanho, presidente do conselho administrativo do grupo Ânima Educação], é ver esse trabalho se disseminar nas redes públicas, muito mais do que nas escolas e grupos privados. Mas, sem ter sustentabilidade em termos de receita, o projeto dependerá sempre de nós dois ou precisaremos passar o pires, coisa que não queremos. Por isso, a flagship tem o objetivo de detonar o processo de franquia da proposta para escolas privadas que desejamos espalhar pelo país."[62]

Essas transformações mais recentes no mercado educacional brasileiro trouxeram à tona, em meio à discussão sobre a aprovação e constitucionalização do novo Fundeb (Fundo de

[62] Eduardo Marini e Marco Antonio Araujo, Criador da escola Lumiar explica seu projeto pedagógico e critica modelo PBL, *Revista Educação*, Edição 263. https://revistaeducacao.com.br/2020/01/09/lumiar-entrevista/> (acessado em 25/01/2021)

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) ao longo do ano de 2020, a possibilidade do uso do fundo para instituições de ensino privadas. O Fundeb, principal instrumento de financiamento da educação básica pública no país, responsável por, aproximadamente, 60% das receitas vinculadas à educação nos Estados e municípios, expiraria em 2020, o que demandou a aprovação de uma emenda constitucional na câmara e no senado para a regulamentação de um novo Fundeb. A Emenda Constitucional nº 08/2020 foi promulgada pela Câmara, garantindo o Fundeb (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) como permanente e inscrito na Constituição Federal. Com mudanças, o novo Fundeb terá um aumento gradativo de 10%, modelo atual, para 23% em 2026. Para 2021, já se garantiram 12% (Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020).

O projeto da Emenda para o novo Fundeb aprovado na Câmara incluía a possibilidade da aplicação de recursos do fundo em instituições comunitárias, filantrópicas ou confessionais e no Sistema S (SESC e SESI) para oferta conveniada de vagas nos ensinos fundamental e médio e permitia o pagamento da remuneração de profissionais da educação terceirizados. O argumento dos deputados favoráveis à alteração, de que o destino dos recursos às instituições privadas serviria para suprir o déficit da rede pública, expandindo a oferta de vagas em creches e na educação básica, foi posto pela bancada de apoio do Presidente Bolsonaro, que vem defendendo a prática dos vouchers, em consonância com a posição de seu ministro da Economia. Sob forte pressão tanto de movimentos da sociedade civil, incluindo o TPE, quanto do Ministério Público Federal, o Senado Federal aprovou em dezembro o Projeto de Lei 4.372/2020, rejeitando as alterações feitas na Câmara dos Deputados e, assim, reservando todos os recursos do Fundeb à escola pública.

Nesse sentido, vale observar que o discurso pela urgência da mudança educacional em prol da melhoria da qualidade da educação no Brasil reverbera de maneiras distintas nas várias esferas por onde circula, como escolas, movimentos da sociedade civil, instituições públicas ou agências multilaterais. Esse novo e complexo discurso que se pretende consensual é formado, como temos visto, de diferentes posições sobre mudança educacional que se combinam em condições sociais específicas (FAIRCLOUGH, 2016). Enquanto o TPE defende o Fundeb exclusivo para escola pública e não se coloca a favor da prática de vouchers, empresários que têm investido no setor educacional aplicam o mesmo discurso da mudança e os dados dos resultados das avaliações

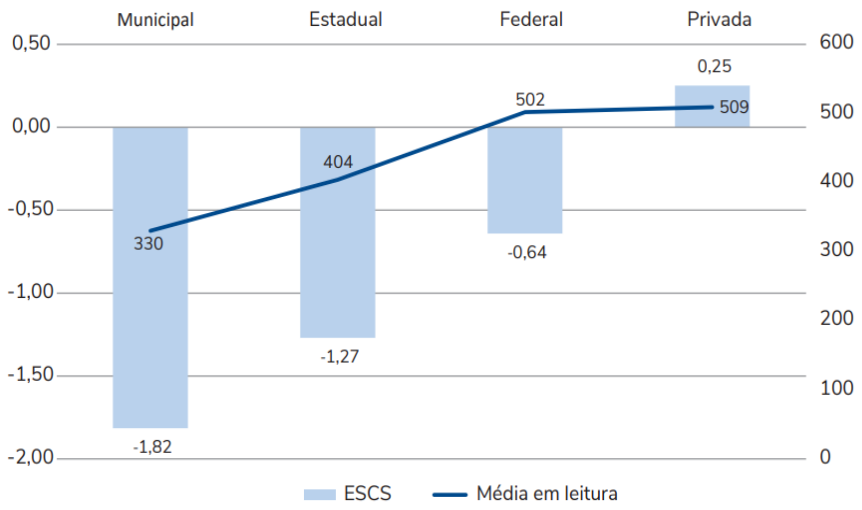
externas para defender o investimento privado direto na educação pública. Ao ser questionado pela reportagem do *Marco Zero* (06/11/2019) sobre esse tipo de parceria público-privada, Guilherme Affonso Ferreira Filho, um dos sócios da Bahema, retoma o argumento da má qualidade da educação pública, cuja solução seria a educação privada: "infelizmente, o governo já mostrou que não é capaz de prover educação básica de qualidade a, aproximadamente, 50 milhões de crianças e jovens brasileiros. Há exceções, mas na maioria das vezes a educação básica pública não é boa".[63] Mesma concepção de qualidade da educação associada ao ensino privado está nos objetivos da Escola Luminova (Grupo SEB) que, ao formar estudantes preparados para o futuro, estaria "democratizando o ensino privado e de qualidade para todos".

O lugar-comum da "má qualidade" da educação pública no Brasil, anunciado pela imprensa e alardeado por organizações não governamentais e grupos empresariais, é reforçado não apenas pelos dados dos resultados das provas nacionais, como Enem e Prova Brasil, mas também pela colocação do Brasil nas provas internacionais, como o PISA. Nestas análises de dados, como se vê na fala de um dos sócios da Bahema e na coluna de Fernando Schüler, destaca-se a diferença de desempenho entre alunos do ensino público e do ensino privado no Brasil. Os títulos das notícias "Pisa expõe abismo entre rede pública e particular no Brasil" (*Istoé*, 04/12/2019) ou "Escolas privadas de elite do Brasil superam Finlândia no Pisa; rede pública vai pior do que Peru" (*O Estado de São Paulo*, 04/12/2019) revelam claramente o argumento da má qualidade da escola pública brasileira em relação não apenas ao ranking mundial, mas também às escolas privadas do país. Os dados do PISA apontam o Brasil como um dos países com as maiores diferenças de desempenho educacional entre alunos ricos e pobres e entre as diferentes redes de ensino.

O gráfico a seguir, montado pela Diretoria de avaliação da educação básica (MEC/Inep) com os dados do PISA de 2018, demonstra a relação entre as condições socioeconômicas dos alunos em cada uma das redes de ensino e os seus resultados médios nos testes cognitivos de leitura, evidencia a diferença de desempenho em leitura dos alunos das redes de ensino. No Pisa, a variável que representa o índice do status econômico, social e cultural (ESCS) é uma medida composta de três variáveis: nível educacional dos pais, nível ocupacional dos pais e um índice de bens domésticos, recursos educacionais e culturais presentes no domicílio. É escalada para ter

[63] Maria Carolina Santos, "O que a compra do colégio Apoio revela sobre os rumos da educação pública", *Marco Zero*, Reportagens, 06/11/2019. <https://marcozero.org/o-que-a-compra-do-colegio-apoio-revela-sobre-os-rumos-da-educacao-publica/> (Acessado em 05/01/2020)

média 0 e desvio-padrão próximo de 1 para os países membros da OCDE. Com base nesse índice, a OCDE divide os estudantes em quatro grupos socioeconômicos. Observa-se no gráfico que os estudantes das escolas privadas (com indicador superior ao dos alunos dos países da OCDE) obtiveram os melhores resultados em leitura, resultado próximo da média de países como Japão, Austrália, Suécia.



Índice de status socioeconômico, social e cultural (ESCS) e desempenho em leitura dos estudantes, por dependência administrativa – Pisa 2018. Fonte: Elaborado por Daeb/Inep, com base em dados da OCDE. (MEC/Inep, 2020, p.169)

A fonte das notícias do *Estado* e da *Istoé* são dados sistematizados e disponibilizados pelo instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), criado em 2017 pelo pesquisador em educação Ernesto Martins Faria, que liderou a área de pesquisa da Fundação Lemann (2011-2016) e foi coordenador de conteúdo técnico do TPE (2009-2011).[64] A proposta do Iede, segundo o site da instituição, é contribuir com o trabalho de jornalistas, divulgando pesquisas e dados educacionais, e conectá-los a especialistas na área de educação. O discurso da instituição reverbera as concepções educacionais internacionais, tanto em relação às avaliações externas para mensurar a qualidade da educação para todos quanto ao currículo e metodologias de ensino-

[64] Ernesto Faria, enquanto trabalhou na Fundação Lemann, foi responsável pelo desenvolvimento do portal QEdu. A proposta do portal, segundo texto do site, é "dar vida aos dados educacionais para auxiliar gestores, diretores, professores e todos os interessados a fazerem melhores escolhas na educação", por creditar que "dados são essenciais no processo de transformação da educação brasileira". O QEdu foi um projeto idealizado pela empresa Meritt e pela Fundação Lemann em 2012. Hoje é considerado o maior portal de dados educacionais do país, disponibilizando os principais dados da educação básica nacional, obtidos de fontes oficiais do governo, como a Prova Brasil, o Censo Escolar, Ideb e Enem. <https://www.qedu.org.br/> (Acessado em 09/10/2020).

aprendizagem: “acreditamos na educação como base para as mudanças que o Brasil precisa. Ter um país mais avançado, justo e equânime passa, impreterivelmente, por uma educação pública de qualidade para todos, sem exceção. [...] É necessário também conhecer como estão os estudantes em outras competências importantes para o futuro e a vida em sociedade, como é o caso de resolução colaborativa de problemas e educação financeira”. Para a transformação e avanço da educação brasileira, o Iede defende “uma integração maior entre os diversos segmentos da sociedade”[65], em consonância com o princípio da maior participação da sociedade civil na política pública. A educação assume, nesse sentido, o papel mais amplo de solucionar problemas do país com base numa “educação de qualidade” (medida pelas avaliações externas e pela comparação com outros países) para todos os estudantes (discurso do “no left behind” ou “educação para todos”) e a partir de novas propostas pedagógicas (educação para a vida toda).

Os dados fornecidos pelo Mapa da Aprendizagem[66], plataforma do Iedi que disponibiliza os resultados do PISA por país, estado ou região e permite comprar os dados entre eles, apontam que a nota das escolas particulares cujos alunos têm nível socioeconômico alto (considerando renda/bens, ocupação e escolaridade dos pais) no Brasil colocaria o país na 5ª posição do ranking mundial de leitura. O critério que a OCDE utiliza para definir perfil socioeconômico alto dos estudantes que realizam o PISA é o mesmo adotado pelos pesquisadores do Iede. Corresponde àqueles alunos que estão entre os 33% com maior nível socioeconômico entre todos os que fizeram o Pisa em cada país. Nesse grupo, a média em leitura dos brasileiros de nível socioeconômico alto (um terço mais rico) é de 492,2, enquanto aqueles que estão entre os 33% de nível socioeconômico mais baixo, a nota cai para 389,6. A diferença entre os dois grupos de estudantes foi de 102,6 pontos, a terceira maior entre os 79 países que participaram do PISA de 2018.

Os dados são traduzidos nos textos jornalísticos como: “A nota de escolas particulares de elite do Brasil colocaria o País na 5.ª posição do ranking mundial de leitura do Pisa, ao lado da

---

[65] Portal Iede, Site do Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional, <https://www.portaliede.com.br/> (Acessado em 29/12/2020).

[66] A plataforma disponibiliza dados de aprendizagem do PISA (médias dos alunos e percentual com aprendizado adequado em cinco áreas: matemática, leitura, ciências, resolução colaborativa de problemas e educação financeira. Os dados de matemática, ciências e leitura são do Pisa 2018 e os dados de resolução colaborativa de problemas e educação financeira são do Pisa 2015) e perfil dos alunos segundo sete critérios (nível socioeconômico, escolaridade da mãe, apoio dos pais nos estudos, repetência, apoio dos pais no enfrentamento de dificuldades, expectativa acadêmica e sensação de pertencimento à escola). O site considera o nível 3 no Pisa como sendo o nível de aprendizado adequado para jovens de 15 e 16 anos de idade. Ver: <http://mapadaaprendizagem.com.br/> (Acessado em 28/12/2020).

Estônia, que tem o melhor desempenho da Europa. Já o resultado isolado de escolas públicas estaria 60 posições abaixo, na 65.ª entre 79 países" (*O Estado de S.Paulo*, 04/12/2019). O que as notícias descrevem como alunos de elite são, na verdade, os 30% dos estudantes brasileiros de 15-16 anos de alto nível socioeconômico. É essencial relativizar esses dados. No caso do Brasil, as elites compõem uma parcela muito menor da população. As faixas de renda A e B (acima de 10 salários-mínimos), correspondem a cerca de 14% da população brasileira. Se fossem consideradas apenas as escolas privadas de elite, que atendem as classes A e B e que, portanto, não são as escolas dos chamados 30% mais ricos, a diferença de resultado dessas escolas de elite em relação às escolas públicas seria ainda maior.[67]

São essas tantas forças externas e internas, algumas pontuais e outras de mais longa duração, que impulsionam o movimento reformista nas escolas privadas da capital paulista. Variados princípios educacionais constituem-se como categorias de um discurso que se pretende consensual. Tratar de mudança curricular em cada escola (esfera local) é tratar, em uma perspectiva multiescalar, do discurso pela mudança educacional das agências supranacionais mundiais e latino-americanas, dos agentes que pautam a política pública nacional, dos movimentos da sociedade civil e dos grupos empresariais que investem no mercado de educação básica (esferas regional, nacional e global). Das escolas de elites da cidade mais rica do Brasil, São Paulo, à escola pública de periferia em Porto Alegre, as reformas educacionais articulam processos múltiplos – econômicos, sociais, políticos –, que, materializadas em reformas locais, repercutem naquelas mesmas tendências das quais emanam.

[67] No Brasil, são mais comumente utilizados três critérios de classificação socioeconômica da população: (1) elaborado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República (Brasil, 2012), apoiado no conceito da renda corrente familiar per capita; (2) o Critério Brasil, proposto pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) e focado em pesquisas de opinião e de mercado, foi atualizado a partir do antigo critério Brasil (ABEP, 2011, que durou até 2014, e divide a população em classes econômicas a partir da avaliação do seu poder de compra e da educação do chefe da família; e (3) o critério descrito por Kamakura e Mazzon (2013a, 2013b), concebido para uso primordial em marketing, baseado no conceito teórico de renda permanente e na modelagem de classes latentes ordinais.

Capítulo 3

Escolas de elite na terceira temporalidade do movimento reformista

CAPÍTULO 3. ESCOLAS DE ELITE NA TERCEIRA TEMPORALIDADE DO MOVIMENTO REFORMISTA

O novo capitalismo global, impondo transformações na produção e acelerando o giro transnacional de capitais, bens, ideias e pessoas, redefine a função social da escola ao favorecer a demanda por trabalhadores com novas competências e impulsionar a constituição de uma elite global a atuar em postos de trabalho bastante específicos ou mesmo além de seu país de origem. Desse movimento emanam um novo imaginário global sobre educação e, consequentemente, uma nova narrativa sobre a formação educacional, inclusive para elites – que se expandem dentro de um mundo cada vez mais desigual. Uma formação educacional em espaços globalizantes que ultrapasse as fronteiras nacionais e que produza um novo tipo de capital humano (FAVELL, 2008; ELLIOTT e URRY, 2010; MAXWELL *et al.*, 2018). É a busca por uma formação pautada nos princípios e tendências que marcam, nas diferentes esferas (global, nacional e local), a terceira temporalidade do movimento das reformas educacionais na era da globalização. São categorias do discurso sobre educação – flexibilização curricular, *lifelong learning*, aprendizagem centrada no aluno, currículo por competências (cognitivas e socioemocionais), educação de qualidade para todos, formação para a cidadania global e educação inclusiva, humanista e para os direitos humanos – que, como visto nos dois primeiros capítulos, parecem estar em harmonia com as necessidades (e o discurso) da economia mundial da virada do milênio em promover a formação de cidadãos globais, flexíveis, adaptados e capazes de enfrentar os tantos desafios do século 21. Validam, assim, a urgência da mudança na educação nos novos tempos.

No sentido de analisar as reformas curriculares nas escolas de elite inseridas do quadro mais amplo da terceira temporalidade no movimento reformista mundial, apresento neste breve capítulo dois componentes, importantes para a construção do meu argumento, que compõem um mesmo processo: as razões que levam as escolas de elite a se apropriarem seletivamente do discurso reformista global e a ofertarem novos modelos pedagógicos e curriculares como mecanismo de diferenciação e legitimação de suas instituições; e a constituição de elites globais, ou elites nacionais com expectativa de se tornarem globais, que demandam argumentos educacionais diretamente ligados às transformações da economia mundial como estratégia de diferenciação e reprodução de seu grupo social dentro e fora das fronteiras nacionais. Ciente de que faltam pesquisas monográficas sobre formação das elites e reformas curriculares em escolas

de alto desempenho no processo de globalização, especialmente no Brasil, e de que este não é meu objeto de estudo, esboço apenas uma análise concisa na qual os conceitos de cosmopolitismo e de elites globais aparecem como concepções relevantes para as reformas curriculares das escolas estudadas nesta investigação. Uma das questões centrais é compreender como o imaginário cosmopolita e as novas expectativas das elites, tomadas aqui como condições externas e internas de mudança, revelam-se no discurso e nos materiais curriculares das escolas de elite de São Paulo – o que, ao mesmo tempo, reforça e reconfigura esse mesmo discurso sobre educação das elites.

3.1. Forças de mudança das escolas de elite de São Paulo: múltiplas escalas espaço-temporais

Compreender as recentes reformas educacionais nas escolas privadas de elite da capital paulista como a síntese de múltiplas determinações espaço-temporais que não se reduzem a ideologias e práticas originadas apenas nas últimas décadas, nem a um movimento de globalização único, nem a relações sociais locais e nem mesmo ao mercado educacional (nacional ou mundial), demanda uma análise que cruza um amplo leque de temas e discursos. Defendo que, para se aproximar do objeto de estudo desta pesquisa é necessário fazer um exercício de análise constante entre o local e o global, e vice-versa, considerando as tendências e os princípios educacionais que condicionam as mudanças curriculares nas escolas estudadas – educação integral, currículo organizado por competências no lugar dos conhecimentos disciplinares, metodologias ativas, foco na aprendizagem, educação para a vida toda, formação para o século 21, cidadania global, bilinguismo, internacionalização dos currículos –; a materialização da circulação das ideias e materiais curriculares entre as diferentes organizações internacionais, instituições nacionais não governamentais, centros acadêmicos e agentes da política pública; o discurso que vai se constituindo como homogêneo em defesa da necessidade de mudança para assegurar uma "educação de qualidade"; a reorganização recente do mercado das escolas privadas em São Paulo; as diferentes maneiras de apropriação desses princípios por cada escola, tendo em vista seu contexto local; e as bases epistemológicas que norteiam a organização de seus currículos.

Todos esses fatores, que condicionam o movimento de mudança curricular nas escolas privadas de elite e que estão contemplados na análise dos documentos escritos e das entrevistas de cada escola, são nomeados aqui como forças ou agentes de mudanças – condições de mudança que

implicam transformações nos programas curriculares, no discurso educacional e, por consequência, nas práticas didático-metodológicas (HARGREAVES, 1994; 2001; 2002; GOODSON, 1995; 2013). Na análise do movimento de mudança curricular nas escolas que integram esta pesquisa – tanto as ditas "tradicionais" quanto as recém fundadas na cidade de São Paulo –, considero os agentes de mudança externos (diretrizes curriculares nacionais, avaliações externas, tendências educacionais teóricas e metodológicas internacionais, materiais produzidos por *think tanks*, por organizações da sociedade civil ou por agências supranacionais), os agentes de mudança internos (ambiente escolar, comunidade escolar, alunos e famílias) e os agentes de mudança pessoal (indivíduos). São mudanças em diferentes escalas espaço-temporais que implicam transformações no contexto em que o currículo é produzido, moldam o ambiente de ensino-aprendizagem e redefinem a função da escola. É nessa perspectiva que a pesquisa procura não apenas compreender as condicionantes locais que impactam as reformas curriculares de cada escola como também os princípios de reorganização curricular dessas instituições privadas em diálogo com os elementos discursivos da terceira temporalidade do movimento reformista internacional. São reformas locais que dialogam com o movimento de reforma global permeadas por leituras e releituras dos princípios e dos documentos educacionais que circulam nacional e internacionalmente. É importante destacar que os critérios de observação das forças de mudança, como elencados abaixo, foram divididos para facilitar a análise, mas serão interpretados de maneira a considerar que esses fatores externos, internos e pessoais se condicionam mutuamente.

a. Forças de mudança externas: tendências educacionais teóricas e metodológicas internacionais.
    - Mudanças na maneira de aprender – outro aluno, novas metodologias, tecnologias;
    - cidadania global – movimento de internacionalização da educação;
    - alunos que possam agir no mundo, enfrentar novos desafios;
    - pesquisas nacionais e internacionais sobre o modo como se aprende;
    - pesquisas e relatórios de agências supranacionais sobre o futuro da educação;
    - preparação para novo mercado de trabalho frente as mudanças da economia mundial;
    - necessidade da escola em corresponder às mudanças do mundo globalizado.

b. Forças de mudança externas: mercado das escolas no Brasil e em São Paulo.
    - Mercado mais competitivo e lógica do mercado na educação;
    - chegada de novas escolas ao mercado nacional;
    - entrada de grupos empresariais no mercado das escolas privadas;
    - criação de escolas privadas na periferia com discurso de ensino de qualidade a um baixo-custo;
    - estratégias de promoção da escola e de legitimação de seu projeto pedagógico. Escolas desenvolvem estratégias de diferenciação possíveis num mercado educativo, o que incluiria a nova proposta curricular e um "estilo pedagógico" particular.

c. Forças de mudança externas: documentos oficiais e leis (diretrizes curriculares nacionais e avaliações externas).
    - BNCC;
    - ENEM;
    - Programa Mais Educação do Governo Federal;
    - PISA e PISA-e (para escolas);
    - Currículo da Cidade de São Paulo.

d. Forças de mudança internas: novas expectativas das famílias e dos alunos.
    - Questionamentos do projeto pedagógico;
    - necessidade de deixar os filhos mais tempo na escola;
    - procura pelo bilinguismo e currículo internacional;
    - cosmopolitismo contemporâneo;
    - educação como estratégia de distinção e reprodução de grupos sociais mais abastados.

e. Forças de mudança pessoais: agentes de mudança (fatores originados em ações de indivíduos ou de instituições).
    - Ações de diretores/gestores;
    - iniciativas de donos da escola;
    - iniciativa de instituições mantenedoras das escolas;
    - percepção da necessidade de legitimação da instituição.

Compreender historicamente, portanto, as forças de mudança externas e internas que impulsionam as reformas nas escolas privadas de São Paulo é analisar as categorias do discurso reformista que constroem as propostas curriculares e o "estilo pedagógico" de cada instituição. Em outras palavras, é investigar para que se forma nas escolas privadas de elite de São Paulo (a formação das elites paulistas) e por que o discurso da mudança que circula internacionalmente, como apresentado nos capítulos anteriores, é tão atrativo às escolas consideradas tradicionais e às escolas recentemente criadas na cidade de São Paulo que atendem os grupos sociais mais privilegiados. São propostas pedagógicas anunciadas como inovadoras por essas instituições, as quais seriam capazes de oferecer um determinado tipo de formação para o século 21 bastante próximo ao do discurso defendido pelas organizações supranacionais; discurso que tem ganhado espaço como modelo educacional entre as famílias mais abastadas da capital. Um novo tipo de formação que é concebido, por um lado, como estratégia de diferenciação e legitimação pelas instituições educacionais – no contexto das transformações econômicas e sociais globais e locais que impactam a função social das escolas de elite – e, por outro, como estratégia de distinção e reprodução pelas elites paulistanas – que tomam o discurso e prática adotados por essas escolas como essencial para assegurar vantagens para seu grupo social nos âmbitos nacional e internacional.

3.2. Nova economia global e as elites paulistanas

Seja no âmbito nacional, seja no internacional, não é simples dizer o que são elites. A definição do conceito é um desafio permanente para os pesquisadores das ciências sociais. É um conceito amplo e impreciso quando consideramos a heterogeneidade das elites em um mesmo espaço e tempo, ou ainda quando procuramos defini-la como classe social privilegiada na comparação entre diferentes países ou regiões do mundo. Isso porque as elites, como classe social, não são apenas heterogêneas, mas são também dinâmicas. Devem ser compreendidas tanto dentro das estruturas de classe nacionais quanto, na fase atual da internacionalização do capitalismo, para além delas (BALL, 2016; BALL e NIKITA, 2014). A própria fronteira entre elite e classe média alta é difícil de ser traçada por critérios claros no Brasil e em muitos outros países, uma vez que a definição de elite varia conforme os critérios adotados econômica ou sociologicamente, sejam esses critérios objetivos ou subjetivos.

A partir de finais do século 20, novas pesquisas sobre elites têm sido desenvolvidas, complexificando ainda mais sua conceitualização ao apontar para o surgimento de uma classe capitalista transnacional ou uma super-elite, grupo que foi se constituindo na nova estrutura de poder e de circulação do capitalismo dos últimos trinta anos. Condicionada por uma lógica econômica global mais do que por uma acumulação nacional, essas elites possuem uma identidade coletiva transnacional que molda seu comportamento com um peso maior que as identidades que carregam como cidadãos nacionais (CASTELLS, 1996; SKLAIR, 2000; ROBINSON, 2004; CARROLL, 2010; ELLIOT e URRY, 2010). Essa nova conceitualização, dentro da multiplicidade de definições de elites, ao diferenciar elites nacionais e elites globais, ou *the globals*, como nomeou Zygmunt Bauman (2000), permite aprofundar as pesquisas no campo da educação das classes privilegiadas e a expansão do mercado das escolas que atentem a esses grupos sociais mais abastados (KENWAY e FAHEY, 2014; MAXWELL e AGGLETON, 2016; KOH *et al*., 2016; KOINZER *et al*., 2017). As elites nacionais seriam aquelas cuja reprodução social está circunscrita prioritariamente dentro das fronteiras nacionais e, assim, dos sistemas nacionais de educação; e as internacionais seriam aquelas que se movimentam por rotas globais e, portanto, procuram educar seus filhos em escolas internacionais, em instituições que lhes proporcionem um currículo internacional ou que possam lhes garantir uma formação cosmopolita com inserção transnacional.

Dada a complexa definição de elites, os conceitos "escolas de elite" e "educação de elite" também se tornam problemáticos (FLEMMEN, 2016; DRAELANTS, 2016; PROSSER, 2016b). Não entrarei aqui no debate sobre diferentes definições de elites ou de escolas de elite. Nem pretendo buscar uma definição precisa de cada conceito. Minha intenção é mais modesta, no sentido de traçar algumas hipóteses sobre a formação (ou expectativa) educacional das classes mais abastadas (ou dos grupos sociais privilegiados) da cidade de São Paulo com base na análise das mudanças curriculares pelas quais as escolas que atendem parte dessas famílias estão passando nas últimas duas décadas. São aqui consideradas como integrantes das elites paulistanas (empresarial, financeira, intelectual, política) famílias que têm condições de matricular seus filhos em escolas cujas mensalidades variam entre cinco e dez salários-mínimos. Recuperando o conceito de estratégias de reprodução de Bourdieu, através das quais as classes detentoras de capital tendem, consciente ou inconscientemente, a manter ou melhorar sua posição na estrutura das relações de classe e se legitimar enquanto elite por meio de critérios universais (BOURDIEU *et al.*, 1979; BOURDIEU, 2007), procuro compreender de que maneira as mudanças curriculares nas escolas

de elite de São Paulo dialogam com as novas expectativas de formação educacional das elites paulistanas – grupos sociais que ocupam o posição mais alta na distribuição de diferentes tipos de riqueza – em um contexto de reconfiguração do capitalismo mundial.

As escolas de elites não podem ser entendidas apenas como espaços que recebem passivamente filhos de famílias das classes dominantes, pois essas instituições jogam um papel central na formação e na (re)produção dessas elites num determinado momento histórico. Elas são mecanismos pelos quais grupos abastados firmam e reafirmam suas diferenças os demais grupos sociais em determinado contexto. Segundo os já bastante conhecidos trabalhos de Bourdieu, a educação é vista por grupos privilegiados como uma estratégia de distinção que permite assegurar ou aumentar seu patrimônio, melhorar sua posição na hierarquia social e acumular tipos particulares de capital (social, cultural, educacional) vistos como essencial no futuro. Essas estratégias dependem, portanto, das relações estabelecidas, em cada momento histórico, entre o patrimônio dos diferentes grupos sociais e os variados instrumentos de reprodução; dependem do volume e da estrutura do capital a ser reproduzido naquele contexto social e econômico; dependem, ainda, da leitura que essas famílias fazem das expectativas de futuro. "Qualquer mudança em uma ou outra destas relações acarreta uma reestruturação do sistema de estratégias de reprodução: a reconversão do capital detido sob uma espécie particular em uma outra espécie, mais acessível, mais rentável e/ou mais legítima" (BOURDIEU, 2007, p.122-123).

As famílias privilegiadas, de acordo com o contexto histórico e a leitura que fazem desse contexto, recorrem a determinadas estratégias de reconversão para converter seus recursos econômicos em culturais ou educacionais, os quais serão convertidos por seus herdeiros, no futuro, em recursos econômicos via mercado de trabalho ou investimentos. Nessa perspectiva, um dos focos da pesquisa é colaborar com a reflexão sobre as maneiras pelas quais a fase atual do capitalismo global e suas consequentes transformações econômicas e sociais, incluindo a massificação da educação, as políticas públicas educacionais e o mercado da educação nacional e internacional, estão impactando as práticas pedagógicas e a função social dessas escolas paulistanas de elite no sentido de que suas reformas curriculares possam assegurar (ou afirmem que irão assegurar no futuro) vantagens aos grupos sociais privilegiados que atendem. Nas últimas duas décadas, parece que tem ficado mais claro para as elites, como alguns estudos têm mostrado, que a vantagem de que gozam as crianças de meios privilegiados não decorre apenas de uma

herança cultural, mas do acesso a ambientes educacionais de maior qualidade (DRAELANTS, 2016). Nesse sentido, a escolha das escolas é uma preocupação central das famílias, especialmente em um contexto cada vez mais competitivo e heterogêneo de propostas escolares.

Embora não pretenda elaborar uma definição precisa das elites paulistanas que matriculam seus filhos nas escolas analisadas, o que exigiria um outro recorte do objeto de estudo e outras fontes de pesquisa, considero importante estabelecer algum parâmetro da renda dessas famílias. Ao falar de ensino privado no Brasil, vale lembrar que o país está entre os dez mais desiguais do mundo segundo o índice de Gini de 2020, que a parcela dos 10% mais ricos do Brasil concentra metade da renda total do país e que a parcela do 1% mais rico concentra 28,3% da renda (BRASIL, 2020b). Ainda que o número de matrículas em escolas privadas no Brasil seja alto – cerca de 19% do total de estudantes no Brasil, 21% no Estado de São Paulo e quase 25% na capital paulista – em comparação com a Europa, os Estados Unidos e o Canadá, onde a classe média é mais ampla e tem seus filhos matriculados no sistema público, as escolas de elites do Brasil compõem um número bem mais restrito em decorrência dos altos valores das mensalidades e, em alguns casos, dos exames de seleção para ingresso e do nível de proficiência exigido em inglês.

No caso das três escolas consideradas tradicionais nesta pesquisa, evidências sugerem que seus alunos provêm de uma classe econômica muito restrita, como se infere do Índice de Nível Socioeconômico (Inse) para o ano de 2015. Calculado pelo Inep, o Inse sintetiza de maneira unidimensional informações sobre a escolaridade dos pais e sobre a renda familiar retiradas de formulários preenchidos por estudantes inscritos em avaliações externas como o ENEM. O índice distribui os alunos em oito níveis socioeconômicos e, com base nisso, classifica as escolas em seis categorias: as do Grupo 1 concentram estudantes dos níveis inferiores e as do Grupo 6, estudantes dos níveis superiores. Mesmo no Grupo 6, que representa só 0,99 do universo total de escolas do Inse, há diferenças consideráveis. A média do indicador para as escolas desse grupo variou, no estado de São Paulo, entre 60 e 75. As três escolas tradicionais desta pesquisa se localizam no quartil superior, com mais de 72 pontos. Esse número impressiona ainda mais à luz de outro fator: enquanto as escolas integram o Inse tendo apenas 10 ou mais alunos inscritos, o que pode gerar vieses por falta de representatividade da quota amostral, as três desta pesquisa tiveram entre 210 e

430 estudantes incluídos.[68] Seus alunos se concentram nos níveis VII e VIII da escala. O nível VII contém aqueles que possuem residências com quatro ou mais quartos, uma ou duas geladeiras e três ou mais televisores, duas ou mais máquina de lavar roupas, três ou mais computadores (com ou sem internet), dois ou três carros e TV por assinatura. Suas famílias contratam empregada mensalista e têm renda mensal acima de 20 salários-mínimos. E seus pais (ou responsáveis) completaram a faculdade. O Nível VIII, o maior da escala, é de alunos que, de modo geral, indicaram possuir número ainda maior de bens domésticos como geladeiras e carros.

Considerando diferentes critérios mais objetivos de classificação dos grupos econômicos e sociais brasileiros, e não um estudo sociológico das classes sociais no Brasil, ainda que isto não dê conta da heterogeneidade dessas elites econômicas e sociais, a pesquisa analisa escolas cujos alunos são de famílias que pertencem a uma estreita camada econômica e social, a qual faz parte, dos cerca de 5% mais ricos da população brasileira. Se tomarmos o critério do IBGE, por exemplo, o qual divide a população brasileira em cinco classes sociais de acordo com o rendimento familiar bruto mensal, medido em salários-mínimos, a primeira classe compreende aquelas famílias que recebem até dois salários-mínimos; a segunda classe vai de mais de dois até cinco salários; a terceira classe vai de mais de cinco até dez salários; a quarta classe compreende quem ganha mais de dez até vinte salários-mínimos; e a quinta classe engloba quem recebe mais de vinte salários-mínimos de renda familiar. Juntando as classes econômicas A e B (quarta e quinta), segundo esse critério, temos cerca de 14% da população. No entanto, se tomarmos apenas a classe A, que corresponde a pouco mais de 2,6% da população brasileira, e a parte da classe B que recebe acima de 15 salários-mínimos de rendimento familiar bruto por mês, teríamos cerca de 8%. Esta seria a faixa de renda da qual fazem parte as famílias matriculadas nas escolas aqui consideradas de elite.

Quando observamos o Critério de Classificação Econômica Brasil (ou Critério Brasil), elaborado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) com o objetivo de dividir a população conforme seu poder de compra, encontramos sete grupos econômicos, classificados de acordo com o acesso das famílias a bens e serviços associado a algumas variáveis sociais.

[68] *Nota técnica, Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse).* Brasil:MEC, 2015; Inpe por escola, <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico> (Acessado em 23/12/2021).

Segundo essa classificação, feita a partir dos dados do POF/IBGE de 2019[69], as classes A e B1 teriam renda familiar acima de 11.279, o que corresponderia a apenas cerca de 7% da população brasileira[70], porcentagem muito próxima dos dois critérios apresentados acima. Outra possibilidade de critério utilizado para a definição das camadas da população brasileira é o método unidimensional adotado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal (SAE) a partir de 2012. A variável escolhida para a classificação foi a renda bruta mensal domiciliar per capita – renda declarada no Pnad, portanto sem necessidade de comprovação – aplicada ao critério de vulnerabilidade – dados disponibilizados pelo IBGE –, segundo o qual as classes baixa, média e alta são determinadas por diferenças na probabilidade de as pessoas virem a ser pobres no futuro (grau de vulnerabilidade). Conforme esse critério, dividiu-se a população brasileira em 8 classes, subdividindo tanto a classe baixa quanto a classe média em três grupos e a classe alta, em dois grupos (baixa classe-alta e alta classe-alta). Ainda que autores apontem que a renda declarada no Pnad seja subestimada, a alta classe-alta do critério SAE corresponderia a 8%, aqueles que estão no topo da população brasileira no que diz respeito à renda mensal domiciliar per capita (BRASIL, 2012, 2014b).

Em um país extremamente desigual, o grupo social, ainda que heterogêneo e dinâmico, que tem condições de matricular os filhos em escolas de elite – uma parcela pequena dentro das instituições que compõem o ensino básico privado no Brasil – é bastante restrito. Está dentro, portanto, dos 5%, no máximo 7% da população brasileira. Mesmo atendendo a uma parcela extremamente restrita, o mercado das escolas *premium*, que atentem a classe AAA, conforme é denominado esse grupo social pelos investidores em educação básica no Brasil, está aquecido. As transformações desde os finais da década de 1990 na economia mundial, incluindo a crise financeira de 2008, têm levado ao aprofundamento da desigualdade dentro de cada países e entre eles numa escala global, ao aumento da diferença entre trabalhadores com salários altos e baixos e à maior concentração da riqueza. Como resultado, os estudos têm mostrado um aumento do

[69] Os objetivos da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) são disponibilizar informações sobre a composição orçamentária doméstica e as condições de vida da população, incluindo a percepção subjetiva da qualidade de vida. A POF mensura as estruturas de consumo, dos gastos, dos rendimentos e parte da variação patrimonial das famílias, o que permite traçar um perfil das condições de vida da população brasileira a partir da análise de seus orçamentos domésticos. É possível, portanto, estudar a composição dos gastos das famílias segundo as classes de rendimentos. (*Pesquisa de Orçamentos Familiares, 2017-2018*. Perfil das Despesas no Brasil. Indicadores Selecionados. IBGE, Rio de Janeiro, 2020).

[70] Ver site da Instituição: <http://www.abep.org/criterio-brasil> (acessado em 25 de maio de 2021).

número de ricos e super-ricos, com novos tipos de mobilidade e de identidade (CASTELLS, 1996; SKLAIR, 2000; ROBINSON, 2004; CARROLL, 2010). A renda da metade inferior das famílias norte-americanas, por exemplo, aumentou 6% desde 1979, enquanto a renda do 1% mais rico disparou 228%. A remuneração dos diretores executivos (mais recentemente nomeados CEOs - *chief executive officer*) cresceu exponencialmente nos Estados Unidos e na Europa de quarenta a trezentas vezes em relação à de funcionários médios. O número de milionários cresceu, desde 1980, nos Estados Unidos, de quinhentos mil para dez milhões, e o número de bilionários foi de treze para mais de quinhentos (ELLIOTT e URRY, 2010, p.64-69). E essa tendência é mundial, incluindo países em desenvolvimento. Segundo dados *Global Wealth Report* do Credit Suisse, publicado em 2021, a riqueza total dos mais ricos quase se multiplicou por quatro no ano de 2020 (41,5 para 191,6 bilhões de dólares), o que fez com que sua participação na riqueza mundial aumentasse de 35% para 46% durante aquele ano. O número de pessoas de muito alto poder aquisitivo cresceu em um ritmo ainda maior, 24% a mais em 2020, a maior taxa desde 2003. A estimativa, apontada pelo relatório, é a de que essa tendência se mantenha e o número de milionários no mundo continue aumentando. Em 2025, a previsão é de um aumento de 49,8% em relação aos dados de 2020. No caso do Brasil, a estimativa é de que o país ganhe 154 mil milionários nos próximos cinco anos, passando de 207 mil em 2020 para 361 mil em 2025, um crescimento de 74,4%.[71]

O aumento dessa classe dos ricos e muito ricos é um ingrediente a mais para compreender o aquecimento do mercado de escolas de elite ao redor do mundo e no Brasil, assim como para analisar suas reformas curriculares com novas propostas pedagógicas pautadas no discurso da mudança educacional segundo princípios consolidados na terceira temporalidade do movimento reformista. É nesse contexto de múltiplas transformações econômicas e sociais do capitalismo globalizado em que, não apenas tem se constituído uma elite transnacional, mas parte das elites nacionais desejam ser elite global. A educação aparece como uma de suas estratégias para alcançar tal aspiração. São famílias que procuram um currículo escolar que proporcione aos seus filhos inserção em um nicho restrito do mercado global de trabalho. Procuram, portanto, instituições escolares que ofereçam ou prometam oferecer um novo tipo de formação para seus filhos perante

[71] Anthony Shorrocks, James Davies e Rodrigo Lluberas, *Global Wealth Report 2021*, Credit Suisse Research Institute, Junho de 2021. <https://www.credit-suisse.com/about-us/en/reports-research/global-wealth-report.html> (Acessado em 12/07/2021).

um futuro incerto e desafiador, mas certamente mais globalizado, que se apresenta como cenário do século 21 adentro. Acentua-se, nesse sentido, a busca por escolas que possam reproduzir essa tão desejada comunidade transnacional, atender às expectativas de formação cosmopolita dessas famílias de elite e contribuir para uma identidade de classe que não dependa apenas das identidades que esses grupos possuem como cidadãos nacionais (CARROLL, 2010, p.19).

Também pressionados por um cenário global competitivo, os ricos e os super ricos parecem exibir uma relação utilitária com o universo escolar. Se o número de ricos e muito ricos aumenta, ampliando a demanda por escolas de elite, aumenta também, como alguns estudos têm mostrado, o investimento em educação em todas as classes sociais, em especial entre as mais abastadas, aquecendo ainda mais esse mercado. São famílias que optam por estratégias educativas a partir de sua leitura do mundo e, portanto, do contexto socioeconômico em que se veem inseridos, para que seus filhos se beneficiem de uma formação que entendem ser de melhor qualidade. Estão, nesse cenário de um mercado mais competitivo, de elevação dos níveis de escolaridade e a consequente intensificação da concorrência escolar, de expansão do ensino superior[72] e de formação de uma elite global, cada vez mais dispostas a investir em trajetórias escolares exclusivas, em que possam buscar legitimidade e diferenciação para sua prole (DUBET, 2007; DAVIS e RIZK, 2018; NOGUEIRA, 2021). Na revisão das aplicações do uso de capital cultural de Bourdieu, como sintetizou Maria Alice Nogueira, "as elites escolares são cada vez menos compostas por 'herdeiros', no sentido bourdieusiano do termo, e cada vez mais constituídas por 'iniciados' [*insiders*]", como também apontou Draelants (2016).

A mudança de uma concepção dos "herdeiros" para os "insiders" representa uma mudança no papel dos diferentes tipos de capital na reprodução social. Para Draelants, a "transição dos herdeiros para os *insiders* marca um declínio relativo na rentabilidade educacional do capital cultural clássico e intelectual em favor de novos (informacional, internacional, pessoal)", os quais não constituem formas autônomas de capital cultural, mas dependem de uma conversão desses

[72] Sobre a expansão do ensino superior no Brasil desde a década de 1980, ver: A. A. P. Prates e A. C. M. Collares, *Desigualdade e expansão do Ensino Superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014; Carlos B. Martins (2000), "O Ensino Superior Brasileiro nos Anos 90", *São Paulo em Perspectiva*, vol. 14, n1, p. 41-60; A. L. Mont'alvão Neto (2014), Tendências das desigualdades de acesso ao Ensino Superior no Brasil: 1982–2010, *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 417-441; _____ (2011) Estratificação educacional no Brasil no século XXI. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430; F. Carvalhaes; C. A. C. Ribeiro, Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional, *Tempo Social*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 195-233.

tipos cada vez mais dominantes de capital que são econômicos e sociais. Aqui, a escola tem cada vez mais um papel fundamental como estratégia de reconversão. Assim, a distinção entre herdeiro e *insider* pode contribuir para a compreensão dos processos de competição educacional interna entre os diferentes segmentos das classes média e alta de acordo com a composição de seu capital (DRAELNATS, 2016, p.152). Nos tempos atuais, "o pódio escolar é ocupado menos por sujeitos altamente cultivados e eruditos, e mais por indivíduos que detêm trunfos informacionais e estratégicos relativos ao mundo da escola que permitem que eles se orientem particularmente bem no labirinto dos sistemas de ensino contemporâneos. Assim, em vez de uma relação diletante e desenvolta com o conhecimento escolar, os novos iniciados desenvolveriam uma relação mais ativa, mais instrumental e mais consumista com sua vida escolar" (NOGUEIRA, 2021, p. 9).

Enquanto o novo capitalismo global das três últimas décadas cria uma estrutura de demanda por escolas de elite com currículos pautados nos princípios educacionais da terceira temporalidade do movimento reformista; escolas de elite, no Brasil e em outras regiões do planeta, estão criando uma estrutura de oferta de currículos e modelos pedagógicos na esteira do discurso pela mudança educacional, anunciando um novo tipo de formação educacional que assegure a esses grupos privilegiados vantagens no novo contexto da economia global. São condições externas de mudança que impactam a função social da escola e as expectativas das famílias sobre formação educacional e sobre o sentido de qualidade da educação. No processo de massificação da educação, de maior oferta de projetos pedagógicos e de incerteza em relação ao futuro, a escolha da escola (sua notoriedade, credibilidade e acesso ao ensino superior esperado) se torna uma preocupação essencial para as famílias como um mecanismo de reprodução de sua classe social. Essas forças de mudança resultam, junto a outros agentes, nas reformas curriculares de cada instituição de educação básica na esfera local, o que se materializa nos novos discursos, currículos e propostas pedagógicas das escolas analisadas na cidade de São Paulo.

Mais que reflexo de uma realidade que não controla, a prática discursiva é parte integrante e ativa da engenharia da mudança social (FAIRCLOUGH, 2016). Se as transformações na economia global impulsionam uma nova narrativa sobre educação, o imaginário que se cria entre as elites, os gestores de escolas e os formuladores de política pública a respeito desse novo ideal de formação cosmopolita também condiciona a materialização das reformas educacionais e curriculares nas diferentes esferas espaço-temporais (POPKEWITZ, 2003), inclusive nas escolas

de elite de São Paulo. As conexões globais nos último 40 anos produzem, de maneira cada vez mais intensa, discursos transfronteiriços. Esse tipo de relação contribui para a produção identidades, sensibilidades, comunidades e solidariedades transnacionais acerca de diversos temas, incluindo o campo da educação (KENWAY e FAHEY, 2014, p.185-187). As conexões globais e os discursos educacionais que circulam internacionalmente, cruzando as esferas nacional e local, estão implícitos nos discursos que informam os princípios escolares compartilhados por escolas privadas e por sistemas públicos de educação em todo o mundo.

Nesse sentido, compreender os interesses das escolas privadas na apropriação seletiva do discurso reformista mundial e nacional, o que gera modalidades discursivas específicas expressas nos documentos curriculares de cada instituição analisada, é iluminar ações das elites paulistanas no redesenho do papel social da escola e na reconfiguração do mercado das escolas privadas. Se, por um lado, a constituição de um discurso sobre escolas de elite, embasado em um imaginário global sobre educação, envolve diversas forças que operam sobre as escolas em um dado momento histórico; por outro, esse discurso mira estrategicamente reforçar o imaginário em que a educação que estão oferecendo é reconhecida como padrão global, um mecanismo de legitimação e diferenciação institucional. Deve-se ainda notar que, devido à posição de destaque das escolas de elite no cenário nacional, suas práticas e seus discursos têm efeito cascata sobre outros segmentos do sistema de ensino, inclusive no sistema educacional público (KENWAY e FAHEY, 2014, p.189).

3.3. Novo cosmopolitismo e reformismo educacional nas escolas de elite

No século 19, Horace Mann (1796–1859), considerado um reformador do campo da educação e fundador do movimento “The common school” nos Estados Unidos, que resultou no estabelecimento de um sistema público de educação em Massachusetts em 1843, já defendia que a educação deveria ser universal e ressaltava sua importância para a formação de cidadãos:

> Education must be universal […] With us, the qualification of voters is as important as the qualification of governors, and even comes first, in the natural order […] The theory of our government is — not that all men, however unfit, shall be voters — but that every man, by the power of reason and the sense of duty, shall become fit to be a voter. Education must

> bring the practice as nearly as possible to the theory. (Horace Mann, *Lectures on Education*, Boston:Ide and Dutton, 1855, p. 55-56)

Secretário do Massachusetts Board of Education (criado em 1837), Mann visitou escolas do seu estado e conheceu alguns sistemas educacionais europeus, impressionando-se com o sistema prussiano. Publicou livros e fundou o periódico "The Common School Journal", meios pelos quais divulgava suas ideias em defesa da criação de escolas públicas dotadas de um currículo mais amplo e comum, ministrado por professores profissionais – que deveriam ser formados segundo princípios universais nas escolas normais. No trecho citado acima, ao advogar por uma educação universal, ressalta o que, para ele, seria o objetivo último da educação: formar cidadãos qualificados para a República. O movimento reformista liderado por Mann, inserido no movimento mais amplo das novas proposições educacionais dos Estado-Nação em formação no século 19, procurava fomentar uma cidadania republicana virtuosa necessária para sustentar as instituições políticas norte-americanas, desenvolver uma força de trabalho educada essencial para expandir a economia do seu país e disciplinar a população no sentido de prevenir desordens sociais.[73] Nessa perspectiva, em nome de valores cosmopolitas, ao aspirar uma educação universal, a educação pública defendida por Mann estava claramente alinhada a projetos de formar cidadãos para fortalecer e desenvolver a República e suas instituições:

> The most momentous practical questions now before our state and country are these: in order to preserve our republican institutions, must not our Common Schools be elevated in character and increased in efficiency? And, in order to bring our schools up to the point of excellence demanded by the nature or our institutions, there not be a special course of study and training to qualify teachers for their office? (Horace Mann, *Lectures on Education*, Boston:Ide and Dutton, 1855, p. 77-78)

A aspiração por uma formação cosmopolita, portanto, não é nova nem exclusiva do século 21. Popkewitz aponta que a aspiração ao cosmopolitismo já exercia uma grande força sobre os projetos pedagógicos desde o século 19. A ideia de liberdade associada ao cosmopolitismo demandava razão e racionalidade por meio da ciência, com noções de agência e progresso que criavam uma expectativa de futuro cheio de esperança. Essa formação universal (cosmopolita),

[73] Sobre Horace Mann, ver: Thomas C. Hunt, James Carper, Thomas Lasley e Daniel Raisch, *Encyclopedia of Educational Reform and Dissent.* Sage-Reference, Washington-DC, 2010, V.1, p. 33, 161, 191, 879.

contudo, como fica evidente na concepção de cidadania defendida por Horace Mann, cabia à formação de um cidadão para o bem da nação, para produzir um cidadão cosmopolita esclarecido (por meio de estratégias e conhecimentos universais) que pudesse atuar dentro das fronteiras nacionais. Mann argumentava que, para criar uma democracia efetiva na República, e formar eleitores capacitados, a educação deveria ser oferecida a todas as crianças com o objetivo de fomentar seu desenvolvimento intelectual e moral.

O novo cosmopolitismo do século 21, cujos pressupostos fundamentais estão enraizados no movimento reformista mundial, não está mais vinculado à formação de cidadãos dentro da fronteira nacional nem tampouco à formação de cidadãos para o bem da república. Procura, ao contrário, libertar o indivíduo das amarras locais e nacionais por meio dos valores transcendentais de uma humanidade supostamente unificada (POPKEWITZ, 2008), como revelava o relatório *Educação, um tesouro a descobrir* da UNESCO já em 1998:

> Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido (UNESCO, 1998, p.153).

Na virada do milênio, Delors defendia nesse mesmo relatório a passagem de uma comunidade local para uma "sociedade mundial" (UNESCO, 1998, p.16). O papel da pauta do novo cosmopolitismo, como analisado nos documentos das agências supranacionais e nos currículos nacionais, será ainda mais decisivo no decorrer do século 21 com a centralidade do conceito de cidadania global, a consolidação de uma nova narrativa sobre formação educacional – humanista, inclusiva e democrática – e o discurso da mudança em defesa da educação de qualidade para todos. Ainda que a palavra "cosmopolitismo" raramente apareça nos documentos, o ideal cosmopolita está presente como o princípio primordial para a reconstrução da sociedade mundial contemporânea, para conter o genocídio global, os impactos ambientais e as desigualdades crescentes do século 21. No caso das elites globais ou daquelas nacionais que desejam ser globais, imaginar uma sociedade nesses termos é também reconstruir um sentimento de pertencimento. Ao estudar a identidade de alunos de escolas internacionais, incluindo um colégio no Rio de Janeiro,

Nigel Bagnall (2012) recorre ao conceito de comunidades imaginadas de Benedict Robinson[74]. Essa concepção nos ajuda a compreender que, como um número cada vez maior de pessoas é defensora de uma sociedade global, como faz a maior parte das elites, elas se veem como membros de um grupo que acredita que o mundo é a sua casa. Consequentemente, como a outra face dessa moeda, essas elites vão se descolando do projeto nacional de seus respectivos países. E uma educação que forme cidadão para atuarem dentro das fronteiras nacionais em prol da República, como Mann defendia no século 19, perde o sentido. As famílias de elite têm visões de comunidades imaginadas para si e para seus filhos baseadas no ideal cosmopolita contemporâneo. São visões que influenciam em suas decisões sobre a escolha da escola de seus filhos. Como Bagnall ressalta, da mesma forma que os indivíduos aspiram certas identidades imaginadas, como uma identidade global, as escolas imaginam comunidades para os alunos que atendem. Elas vislumbram uma formação futura para os estudantes em relação a que tipos de adultos eles se tornarão, a quais comunidades pertencerão no futuro e quais papéis desempenharão nessas comunidades imaginadas (BAGNALL, 2012, p.178).

Esse imaginário cosmopolita contemporâneo se materializa na pauta de educação de qualidade para todos e no conceito de educação para a cidadania global (ECG), o que pressupõe a formação de um cidadão universal e a existência de uma equidade universal (POPKEWITZ, 2011, p.367). A publicação *Global citizenship education: topics and learning objectives*, considerado, pela UNESCO, o primeiro guia pedagógico sobre ECG, define o conceito no contexto do mundo globalizado, diferenciando-o da concepção de cidadania anterior, e defende sua centralidade na formação das crianças e jovens:

> An increasingly globalised world has raised questions about what constitutes meaningful citizenship as well as about its global dimensions. Although the notion of citizenship that goes beyond the nation state is not new, changes in the global context – for example, the establishment of international conventions and treaties, the growth of transnational organisations, corporations and civil society movements, and the development of international human rights frameworks – have significant implications for global citizenship. […] Global citizenship refers to a sense of belonging to a broader community and common humanity. It emphasises political, economic, social and cultural

[74] Benedict Anderson, *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*, London: Verso, 1991.

> interdependency and interconnectedness between the local, the national and the global. Growing interest in global citizenship has resulted in increased attention to the global dimension in citizenship education as well, and the implications for policy, curricula, teaching and learning. (UNESCO, 2015, p.14)

No projeto de sociedade atual, como o defendido pelas agências supranacionais, constituído por novos padrões de governabilidade e de desenvolvimento tecnológico, a educação e o currículo têm papeis cruciais no sentido de formar cidadãos com competências globais (cognitivas e socioemocionais) e aumentar as condições para a mobilidade de pessoas, ideias e tecnologias. Esses propósitos estão sintetizados na ECG, que vai se consolidando como uma das pautas fundamentais no discurso sobre educação no século 21. Um discurso que se desdobra em iniciativas desses organismos internacionais para disseminar o ideal cosmopolita na educação e iniciativas concretas de projetos educacionais e formação de professores junto ao poder público dos diferentes países e a organizações não governamentais. Um exemplo é a UNESCO Associated Schools Network (ASPnet), uma rede de escolas públicas e privadas associadas à instituição, composta por mais de 11.000 membros em mais de 180 países, "para promover os ideais e valores da UNESCO, reforçando as dimensões humanística, ética, cultural e internacional da educação". Entre setembro de 2020 e fevereiro de 2021, ASPnet "mobilizou mais de 2.500 líderes escolares, professores, alunos e seus pais de todo o mundo para se envolver em reflexões conjuntas sobre a educação no futuro". A pergunta central desse encontro foi como a educação pode promover o desenvolvimento sustentável e a cidadania global não apenas hoje, nas também amanhã.[75]

Uma questão fundamental que se coloca aqui é compreender a leitura que as elites fazem desse tipo de formação e o interesse das escolas de elite em incluir a pauta da ECG em seus currículos. Para as elites nacionais e globais, o imaginário cosmopolita na educação de seus filhos pode ser entendido como um mecanismo de diferenciação e reprodução em um mundo cada vez mais globalizado e competitivo, segundo a avaliação que fazem das probabilidades de se manter na posição presente e futura em sua classe social. Para as escolas de elite, um mecanismo possível de se legitimar como instituição ao oferecer uma formação e um novo currículo que correspondam a esse discurso educacional que circula por diferentes esferas entre o local e o global e se consolida como hegemônico.

[75] Sobre a Iniciativa ASPnet, ver o site da UNESCO: <https://aspnet.unesco.org/en-us> (Acessado em 05/06/2021).

A partir de pesquisas realizadas em escolas de elite em ex-colônias britânicas, na Inglaterra e na Argentina, Kenway e Fahey (2014) observam que as expressões da globalização nas diferentes esferas significam, para as instituições analisadas e para as famílias de elite atendidas por elas, que os recursos necessários para obter bom desempenho nas avaliações (internas e externas) e ingressar em renomadas universidades devem ser mobilizados de forma ainda mais intensa e estratégica do que antes. O mundo do trabalho, por exemplo, é reconhecido como muito mais globalizado, exigindo que os alunos de escolas de elite possam participar não apenas do mercado de trabalho nacional de ponta, mas de mercados de trabalho globais, com habilidades necessárias para fazê-lo. Se o mundo é muito mais globalmente móvel, esses alunos também devem ser. Se viajar é muito mais fácil e barato agora, grande parte do mundo, considerada mais acessível, deverá estar mais disponível como recurso de aprendizagem para esses alunos. Se as pessoas estão conectadas globalmente e as conexões locais podem não ser suficientes para ter sucesso no atual mundo interconectado e interdependente, a escola e seus alunos devem ter conexões em várias partes do mundo. Esses alunos de escolas de elite devem construir laços e redes para além das fronteiras nacionais e do capital social transnacional. Dentro dessas perspectivas de leituras de mundo e de pertencimento a essa sociedade global, as práticas escolares estudadas pelos autores nas diferentes instituições acentuam:

> the importance of international mobility rather than national stasis. They stress a travelling imagination and related enabling knowledges. And they offer a vision of the world in which students, of a certain calibre and social standing, can always move freely and are free to imagine a world in which they are always on the move. (KENWAY e FAHEY, 2014, p.192)

São todas expectativas de formação das elites nas quais o ideal do novo cosmopolitismo não se vincula apenas ao conceito de cidadania global, mas também aparece como fundamento da internacionalização da educação e, consequentemente, dos currículos, outra tendência das reformas educacionais contemporâneas.

Nas últimas duas décadas, observa-se o crescimento acentuado de escolas internacionais ou de escolas com currículos internacionais em diferentes países (WALDOW, 2018; THIESEN, 2017; 2018; MAXWELL *et al*., 2018; ABRANTES *et al*., 2020), incluindo o Brasil (WINDLE e NOGUEIRA, 2015; NOGUEIRA e ALVES, 2016; CALDEIRA e ALVES, 2021). Quando se trata

de educação internacional ou de internacionalização da educação, tema que tem despertado recentemente o interesse das pesquisas no campo educacional, é importante compreender que esse tema abarca diferentes perspectivas de análise. A primeira delas é o estudo das redes internacionais de educação, relacionadas aos processos de globalização econômica e cultural, que satisfazem as demandas crescentes por qualificação educacional com mobilidade entre escolas e entre sistemas educacionais. Outra possibilidade é a análise das políticas de educação internacional e local que, vinculadas pelos organismos supranacionais e instituições nacionais não governamentais, são concretizadas em programas de internacionalização implementados pelos Estados e em reformas curriculares segundo princípios educacionais cosmopolitas.

Uma abordagem interessante sobre o tema é, ainda, partir do número de estudantes em escolas internacionais que, se compunham há algumas poucas décadas um pequeno grupo de crianças e jovens pertencentes a uma minoria privilegiada de migrantes internacionais, hoje constituem um grupo significativo de alunos. Devido ao processo de globalização e ao aumento do número de famílias transnacionais, assim como à exigência de muitas elites locais pela educação internacional para seus filhos, vista como uma vantagem em um mercado de trabalho global em constante mudança, nota-se um crescimento da demanda por escolas internacionais ou que oferecem um currículo internacional. Por último, ainda é possível desenvolver uma análise dos diferentes tipos de currículos internacionais, considerando a formação para uma mentalidade internacional ou global, os conteúdos ou as disciplinas com temáticas internacionais, a questão do bilinguismo e os princípios norteadores desses currículos em diálogo com as tendências dos documentos das agências internacionais (RESNIK, 2012a; 2012b). O maior desafio é analisar todas essas perspectivas do amplo e complexo processo de internacionalização da educação de maneira multiescalar, considerando que, ao se cruzarem, as esferas do global, nacional, regional e local, condicionam-se mutuamente.

Ao conceitualizar globalização, Saskia Sassen explora algumas dessas questões enfatizando o enraizamento local e institucional da globalização econômica e, assim, da globalização da educação, argumentando que a combinação desse enraizamento com a especificidade da globalização em cada espaço implica a separação parcial do que historicamente tem sido construído como espacialidades e temporalidades nacionais. Para a autora, uma maneira de conceitualizar essa inserção do global no nacional é como uma "desnacionalização" parcial.

Parcial porque a geografia da globalização econômica é estratégica, não é difusa nem é uma condição completamente abrangente. Além disso, é parcial no sentido de que o espaço nunca foi uma condição unitária, ainda que institucionalmente seja construído como tal. Nessa perspectiva, essa separação parcial do nacional é produzida pelas práticas e formas institucionais do global que, por sua vez, produz suas próprias espacialidades transfronteiriças e temporalidades distintas. Assim, entender a espacialidade da globalização econômica apenas em termos de hipermobilidade e compressão espaço/tempo é inadequado. A hipermobilidade e a compressão espaço/tempo precisam ser produzidas, e isso requer instituições e infraestruturas materiais, requer interação complexa e dinâmica com as autoridades nacionais, regionais ou locais. Os espaços estratégicos onde muitos processos globais se infiltram são muitas vezes nacionais; os mecanismos pelos quais as novas formas jurídicas, necessárias para a globalização, são implementadas muitas vezes fazem parte de instituições nacionais; a infraestrutura que possibilita a hipermobilidade do capital financeiro em escala global está inserida em vários territórios nacionais (SASSEN, 2000; 2003).

Assim, uma forma de conceber o enraizamento local e institucional do processo de globalização da educação é em termos dessa dinâmica parcial e estratégica de desnacionalização da educação, em que se reduz a soberania do estado sobre a educação. O que historicamente esteve sob o controle do estado-nação, como regulamentação de certificados e credenciais escolares, a tomada de decisões sobre políticas educacionais por autoridades locais, estaduais ou nacionais, o controle da formação de professores e a formação de currículos nacionais por profissionais locais de acordo com os valores e heranças nacionais e as necessidades econômicas locais, agora tem se constituído numa espacialidade para além das fronteiras nacionais, por novas instituições e por novos atores. São zonas fronteiriças educacionais que representam espacialidades e temporalidades distintas de conexões entre as esferas global, nacional, regional e local (SASSEN, 2003; RESNIK, 2012a).

O movimento de internacionalização (ou de desnacionalização) da educação, portanto, não apenas abarca muitas possibilidades de análise, por fazer parte de um processo de transformações econômicas e sociais bastante complexo que necessita de espaços nacionais estratégicos para se enraizar, mas também contempla uma gama de práticas distintas de internacionalização – formas distintas do global entrelaçado ao nacional ou ao local. É importante destacar que há diferentes estratégias curriculares e pedagógicas, implementadas por sistemas de ensino e por instituições

educacionais, que podem ser atribuídas ao "ser internacional" ou "se tornar internacional". A concepção de educação internacional não se restringe, portanto, a escolas internacionais. Amplia-se ao contemplar diferentes estratégias de internacionalização adotadas pelas escolas ou mesmo pelos sistemas educacionais[76] contemporâneos no sentido de internacionalizar seus currículos, alunos e educadores. Algumas dessas práticas de internacionalização, que vão se constituindo e circulando entre as diferentes esferas espaço-temporais (global, nacional, regional e local) e têm se intensificado nas instituições de ensino básico, são: oferta de educação bilíngue, implementação de programas de intercâmbio de estudantes para outros países, parcerias com instituições estrangeiras (Universidades estrangeiras ou High School), destaque no currículo para a educação para a cidadania global, introdução do IB ou de outros diplomas reconhecidos internacionalmente, elaboração de currículos alinhados com as pautas educacionais de organizações supranacionais e até mesmo parcerias com essas agências, como OCDE e UNESCO (MAXWELL, 2018; KOTZYBA *et al.*, 2018; THIESEN, 2017; 2018).

A defesa da necessidade de uma educação internacional nos novos tempos conecta-se ainda ao discurso da qualidade da educação no século 21. Atrelado a isso, a concepção do que é uma educação internacional também tem se transformado. No prefácio de uma publicação da UNESCO, essas conexões, como parte do movimento de enraizamento das tendências globais nas esferas nacional, regional e local nos últimos 20 anos, pode ser notada:

> The history of the international schools movement is long, but only in recent decades has the sector flourished with such vigour. In the past, international schools reflected the processes of international migration, with expatriates and diplomats wishing their children to be

[76] Iniciativas de internacionalização em sistemas públicos de educação básica têm sido realizadas nas duas últimas décadas. Sobre implementação do currículo IBO em 2007 no Sistema público de educação no Equador, ver: Howard Prosser, Elites Go Public? International Baccalaureate's Decolonising Paradox in Ecuador, in: MAXWELL *et al.,* (2018), *Elite Education and Internationalisation. From the Early Years to Higher Education,* Basingstoke, Palgrave Macmillan; e Resnik, Julia (2014), Who gets the best teachers? The incorporation of the IB program into public high schools and its impact on the teacher labour market in Ecuador. *In* R. Arber, J. Blackmore, & A. Vongalis-Macrow (Eds.), *Mobile teachers, teacher identity and international schooling*. Rotterdam:Sense. Sobre projeto de internacionalização implantado pelo Estado de Ohio (Estados Unidos), ver: Creating a World-Class Education System in Ohio, Achieve:Inc, 2007 (https://www.achieve.org/publications/creating-world-class-education-system-ohio). Sobre iniciativas na Grã-Bretanha e Irlanda do Norte, ver: *International Education Strategy: global potential, global growth*,HM Government, 2019. (file/799349/International_Education_Strategy_Accessible.pdf). Sobre iniciativas brasileiras de intercâmbios internacionais de alunos do Ensino Médio, ver o Programa Ganhando o Mundo do Paraná, (http://www.ganhandoomundo.pr.gov.br/#), Programa Ganhe Mundo de Pernambuco (http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=348) e Programa Gira Mundo da Paraíba (https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/programas/programa-gira-mundo). (Acessados em 18/07/2021)

> educated in systems compatible with those of their home countries. Such schools still exist, and will continue to exist, but their enrolment is not growing very rapidly. Other international schools, whose importance is growing, reflect a new phenomenon: a certain dissatisfaction with the quality of the national education offer; the desire by sponsors and families to foster a global outlook that is not tied to a particular culture or education system; and the expressed need to prepare students to live and work in a globalized world. This explains the success of English-medium schools, or of schools preparing for the International Baccalaureate in many countries (HAYDEN e THOMPSON, 2015, p.9).

O discurso sobre internacionalização, que contempla essas diferentes iniciativas, ganha espaço entre as escolas de ensino básico ao redor do mundo, especialmente entre as escolas de elite. As instituições que atendem os grupos mais abastados de cada país têm visto no currículo internacional uma de suas estratégias de diferenciação no mercado da educação. No livro *Elite Education and Internationalisation* (2018), recentemente organizado por Ulrike Deppe, Claire Maxwell, Heinz-Hermann Krüger e Werner Helsper, os autores procuram discutir como os processos de internacionalização impactam a articulação da educação das elites. O primeiro ponto que se destaca nas pesquisas apresentadas na obra é a influência do imperativo "ser global" sobre as instituições educacionais de elite, que procuram recrutar estudantes internacionais, enfatizam a necessidade de internacionalizar o seu currículo e promovem o desejo de aspirações futuras transnacionais e da formação de um sujeito cosmopolita. A segunda questão importante é a maneira como o discurso e as práticas de internacionalização desenvolvidos por um grupo de escolas e universidades dominantes e/ou pela política pública direcionada para internacionalização podem afetar a forma e as abordagens adotadas pelos sistemas públicos de educação, aprofundando a estratificação entre instituições de "elite" e as demais instituições educacionais. Por último, os autores destacam que pesquisas começam a identificar a circulação de disciplinas educacionais de elite e de instituições educacionais de elite no cenário global (MAXWELL *et al.*, 2018).

A pergunta que emerge a partir da constatação da intensificação do processo de internacionalização da educação, bem formulada por Florian Waldow (2018), é: por que "ser internacional" ou "se tornar internacional" é tão atrativo no século 21? Ao tentar respondê-la, o autor ressalta que não basta considerar apenas o discurso pela mudança educacional frente às "necessidades" da economia globalizada e da formação de uma elite transnacional; é preciso considerar que ser internacional é, atualmente, uma qualidade que se tornou forte potencial de

legitimidade e de distinção tanto para indivíduos quanto para instituições. Para ele, é possível relacionar ser internacional a uma série de princípios educacionais importantes do discurso hegemônico sobre educação, como educação centrada no aluno, desenvolvimento de competências como autonomia e formação de capital humano. Ao final, essas concepções educacionais se condicionam e se fortalecem: cosmopolitismo, cidadania global, internacionalização do currículo e formação de capital humano. A internacionalização, considerando suas diferentes modalidades, é um caminho que as escolas encontraram para se preparar para as demandas do mercado transnacional de educação – cujo discurso educacional se constitui entre agências internacionais, organizamos não governamentais, movimentos da sociedade civil e instituições públicas nacionais –, e do imaginário cosmopolita das elites emergentes nesse contexto de globalização. Como sintetiza o autor, "ser internacional" é visto, por um lado, como uma ligação essencial às necessidades da "economia global do conhecimento", e, por outro, à produção de "cidadãos mundiais" (WALDOW, 2018, p.249). O que os estudos em diversos países têm mostrado é que as escolas internacionais ou com currículos internacionais – sendo a maioria delas escolas de elite – têm se preparado para as necessidades e exigências de uma economia do conhecimento globalizada e para responder a um discurso sobre educação, cada vez mais consolidado pelo movimento reformista mundial, pautado na formação para a cidadania global e suas competências cognitivas e socioemocionais necessárias para enfrentar cada vez mais globalizado século 21.

A expansão da educação internacional ou a internacionalização da educação é também uma tendência no Brasil e parece se constituir como uma demanda cada vez mais forte das famílias de elite, movimento que tem se intensificado na última década. Ainda que seja um campo pouco estudado no Brasil, alguns pesquisadores têm se dedicado, mais recentemente, à análise do movimento de internacionalização em escolas privadas no país. O estudo de Aguiar e Nogueira (2012), com foco em Belo Horizonte (MG), apontou que mais da metade das instituições analisadas desenvolveu diferentes iniciativas de internacionalização, como programas especiais para o ensino de línguas estrangeiras, inserindo mais aulas de inglês no currículo e para alunos mais novos; uma nova estrutura para educação bilíngue na educação infantil; parcerias com redes de ensino que proporcionassem imersão total na língua estrangeira; acordos com instituições estrangeiras para oferecer um programa de High School que pudesse ser cursado em paralelo ao currículo brasileiro (por exemplo, o programa IB); e programas bilíngues ao longo de toda a escolaridade, desenvolvido junto ao currículo brasileiro. Para as autoras, essas iniciativas das

escolas privadas de elite atendem à demanda de famílias por assegurar capital internacional aos seus filhos, o que é tomado como essencial para o sucesso no futuro (AGUIAR e NOGUEIRA, 2012). Outro estudo ainda mais recente, também sobre escolas de elites em Belo Horizonte, conclui que os onze colégios analisados têm atualizado suas propostas pedagógicas com iniciativas de internacionalização e de uma formação centrada no desenvolvimentos de competências, como protagonismo dos alunos, reforçando as estratégias de distinção desses grupos sociais no contexto de expansão de vagas no Ensino Superior e de acirramento da disputa por essas vagas com a política de cotas nas universidades públicas. As autoras chegam a anunciar a constatação de um "evitamento" das Instituições de Ensino Superior públicas em virtude da lei de cotas (CALDEIRA e ALVES, 2021).

O mercado das escolas bilíngues, segundo a Associação Brasileira de Ensino Bilíngue (Abebi), cresceu 10% entre 2014 e 2019, movimentando mais de 250 milhões de reais por ano. Nesse mesmo período, o número de alunos nessas instituições saltou de 2500 para 4600 na cidade de São Paulo. Além das escolas internacionais ou das escolas com currículos internacionais que foram criadas recentemente, como Beacon, Avenues, Concept e Red House Internacional School, outras tradicionais estão reformulando sua estrutura e seu currículo para converter ao bilinguismo, como o Pueri Domus de São Paulo (do grupo SEB), que criou em 2016 um currículo quase todo em inglês e em período integral, enfatizando projetos interdisciplinares e desenvolvimento de habilidades como liderança e resiliência. Segundo a diretora do colégio, "Do total, 90% permaneceram na escola, apesar do aumento da mensalidade". Como ressalta uma das consultoras de escolas bilíngues, que trabalhou na implementação desse tipo de ensino na cidade de São Paulo, "O bilinguismo hoje em dia está quase sempre vinculado a uma experiência mais ampla, com ambições globais"[77].

É interessante notar, como apontou Waldow (2018), que um dos atrativos do ser internacional é que essas propostas pedagógicas carregam consigo outras tendências educacionais que compõem o discurso atual sobre educação. Essas escolas internacionais, bilíngues ou com currículo internacional, geralmente incorporam em seu discurso e em seu currículo intenções de fomentar aprendizagem baseada em projetos, educação centrada no aluno, metodologias ativas,

[77] Maria Clara Vieira, Escolas Bilíngues se espalham pelo país: isso é bom e custa caro, *Revista VEJA*, 23 ago 2019. <https://veja.abril.com.br/educacao/escolas-bilingues-se-espalham-pelo-pais-isso-e-bom-e-custa-caro/> (Acessado em 17/07/2020)

desenvolvimento de competências socioemocionais e formação para a cidadania global, preparando seus alunos para se tornarem cidadão ativos e adaptados a uma sociedade mundial em formação. A Red House Internacional School, por exemplo, que anunciou a abertura de novas unidades para 2022 – somando oito unidades –, apresenta-se como uma escola internacional bilíngue com currículo inovador, explicitando essa associação entre currículo internacional e tendências reformistas mundiais. Segundo o site da escola, sua metodologia "oferece uma formação multicultural, que prioriza o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, formando cidadãos globais com mentalidade internacional que tomam decisões conscientes e tem ciência de sua responsabilidade com o planeta, ajudando a criar um mundo melhor e mais pacífico. Queremos que os nossos alunos sejam agentes do próprio conhecimento ao fazerem boas escolhas e refletirem sobre suas ações. Por meio do IB, os alunos são estimulados a serem solidários, a terem mente aberta e princípios sólidos, além de serem reflexivos, comunicativos e sejam capazes de indagar e assumir riscos de maneira equilibrada".[78] Como sintetizou Thiesen (2018), pelo poder de sedução que esses currículos e projetos pedagógicos exercem junto às comunidades e famílias, espalham-se rapidamente pelo planeta num crescimento exponencial tanto em relação ao número de oferta de escolas, como vemos na cidade de São Paulo, quanto ao número de estudantes que buscam esse tipo de formação e que têm se matriculado em escolas internacionais.

No Brasil, outro elemento contribui para a demanda das elites por uma formação que permita o envio de seus filhos para cursos de graduação no exterior: o discurso que tem ganhado força nos últimos anos sobre a piora da qualidade das universidades públicas no Brasil no contexto de ampliação da oferta de vagas do ensino superior e da política de cotas. Nos últimos *QS World Rankings*, um dos mais reconhecidos rankings de universidades do mundo, publicado pela empresa britânica Quacquarelli Symonds (QS), o Brasil tem perdido posições, ainda que tenha aumentado o número de Universidades qualificadas para participarem da análise. Na edição da *QS University Ranking 2020,* as 19 universidades brasileiras classificadas entre as mil melhores instituições de ensino do mundo apresentaram piora em índices de qualidade. Conforme aponta a análise, houve queda na empregabilidade de formandos, no desempenho das pesquisas acadêmicas, no nível de

[78] Site Institucional: <https://redhouseschool.com.br/> (Acessado em 16/11/2021).

ensino e na atratividade para estudantes e professores estrangeiros.[79] A USP, por exemplo, que desde o início da análise tem sido a universidade brasileira mais bem posicionada, caiu do 115º lugar no ranking publicado em 2020 para o 121º lugar no de 2021. O título da notícia no site do *Guia do Estudante Abril* já apontava para essa tendência na edição de 2018: "Brasil cai novamente em ranking mundial de faculdades". Segundo o texto, "pelo quarto ano seguido, o desempenho do Brasil no QS World University Rankings by Subject piorou". O diretor de pesquisa da QS demonstrou à reportagem uma preocupação com os resultados do Brasil para além da colocação pontual obtida por suas universidades naquela edição. Para ele, o "problema não é a queda na performance do Brasil", mas a contatação de "uma tendência cada vez mais difícil de se reverter".[80]

As notícias sobre a queda das universidades não se restringem ao ranking da QS. Mais recentemente, o *G1 Educação* noticiou que "7 universidades brasileiras caem em ranking *da Times Higher Education*", sendo que apenas uma instituição conseguiu melhorar seu desempenho, segundo estudo produzido pela revista britânica *Times Higher Education* (THE). Ainda que os critérios de avaliação sejam discutíveis, como qualidade de ensino (ambiente de aprendizagem, reputação nacional e internacional, desempenho estudantil, número de professores com doutorado, docentes premiados e investimento institucional), volume de publicações de pesquisa, citações em artigos científicos, projeção internacional (número de alunos e de professores de outros países) e intercâmbio de conhecimento com outras instituições, o discurso que se cria sobre a qualidade das instituições nacionais tem impactado a visão das elites brasileiras sobre os cursos de graduação no país. Isso fica evidente na reportagem da *Revista Época* (2020) sobre o aumento da procura por parte de jovens brasileiros por uma graduação no exterior. A matéria aponta justamente a piora da qualidade do ensino superior no país como um dos motivos para o aumento dessa procura. No texto da *Época*, essa tendência, tomada como um fato, já é percebida pelos jovens e pelas famílias brasileiras como um critério relevante na escolha por seguir o caminho de cursar uma graduação fora do país. Usando dados do *QS World University Rankings 2020* para respaldar a afirmação sobre a piora da qualidade das universidades brasileiras, a reportagem destaca que a instituição

[79] "Universidades brasileiras pioram em pesquisa, empregabilidade de alunos e qualidade de ensino; veja ranking das melhores do mundo", Publicação no site da UFCG: <https://portal.ufcg.edu.br/em-dia/935-universidades-brasileiras-pioram-em-pesquisa-empregabilidade-de-alunos-e-qualidade-de-ensino-veja-ranking-das-melhores-do-mundo.html> (Acessado em 12/09/2021).
[80] Camila Pati, "Brasil cai novamente em ranking mundial de faculdades", Guia do Estudante Abril, março de 2018. <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/melhores-faculdades/brasil-cai-novamente-em-ranking-mundial-de-faculdades/> (Acessado em 12/09/2021).

responsável pela publicação do ranking chegou a emitir um comunicado alertando sobre a queda na qualidade das universidades no Brasil, especialmente, após os cortes de investimentos públicos dos últimos anos.[81]

Na perspectiva multiescalar, analisarei como as expectativas de "ser internacional", de "se tornar internacional", de se formar como "cidadãos globais" têm condicionado as reformas curriculares das escolas de São Paulo como mais uma força de mudança sobre essas instituições. Essa multiplicidade de escalas, do global ao local, inscreve-se nos princípios organizacionais dos currículos de cada escola. Esse novo discurso sobre educação, que constitui um novo tipo de formação das elites, impacta também a constituição das subjetividades dos jovens e de suas expectativas de futuro. São princípios educacionais que, tomados como um ideal de formação, redesenham os espaços da escola (salas de aula, salas maker, espaços de tecnologia), a língua de ensino, a metodologia didático-pedagógica adotada, a seleção dos alunos e de funcionários, as disciplinas curriculares e as parcerias estabelecidas com outras instituições. Redesenham a própria função da escola. Mas todas essas transformações levam também à construção de uma outra identidade das elites, um outro imaginário de comunidade, pois impactam a maneira como os alunos se veem e imaginam seu futuro e seu papel no mundo.

81 Elisa Martins e Suzana Correa, "O Sonho dos Brasileiros com diploma importado", *Revista Época*, 10/2/2020. <https://oglobo.globo.com/epoca/sociedade/o-sonho-dos-brasileiros-com-diploma-importado-24233788> (Acessado em 12/9/2021).

Capítulo 4

Escolas “tradicionais” de elite da cidade de São Paulo: formar para quê?

CAPÍTULO 4. ESCOLAS "TRADICIONAIS" DE ELITE DA CIDADE DE SÃO PAULO: FORMAR PARA QUÊ?

Comecei a pesquisa com a pergunta que, no meu ponto de vista, é o epicentro do debate sobre educação das últimas duas décadas. Formulada de diferentes maneiras por organismos supranacionais, agentes de política pública, acadêmicos e movimentos da sociedade civil, a pergunta "para que se forma no século 21" tem se constituído como o cerne da discussão no campo educacional. Por ser a educação um espaço de disputas de projetos políticos de futuro, em que o currículo é a materialização dessas intenções de formação e uma aposta que contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura (KRAMER, 1997), talvez uma formulação ainda melhor para a pergunta pudesse ser: "para que se deveria formar no século 21". A maior iniciativa atual da UNESCO na área de educação, *Future of Education: Learning to Become*, reforça a centralidade deste debate, anunciando como objetivo: "repensar a educação e moldar o futuro". Segundo a organização, a "iniciativa está catalisando um debate global sobre como o conhecimento, a educação e a aprendizagem precisam ser reinventadas em um mundo de crescente complexidade, incerteza e precariedade". As etapas desse debate global, que contam com a participação de "jovens, educadores, sociedade civil, governos e empresas", serão sintetizadas em um relatório elaborado por uma comissão internacional, programado para ser publicado em novembro de 2021.[82]

As escolas de elite de São Paulo, de um outro lugar, se deparam também com essa mesma questão. Sob condições de mudança externas, internas e pessoais, as instituições analisadas na pesquisa têm seguido caminhos distintos, mas com pontos semelhantes, para responder a essa mesma pergunta acerca do futuro da educação dos filhos das classes mais abastadas. Nada melhor para revelar os caminhos intencionados por uma escola que seu currículo. Ciente das muitas camadas que compõem um currículo – currículo prescrito, planejado, organizado, em ação e avaliado (SACRISTÁN, 2000); currículo prescrito e currículo em ação (GOODSON, 1995; 2003) –, restrinjo a análise às intenções anunciadas por cada instituição de ensino a partir da leitura dos materiais produzidos pelas escolas e pelas narrativas apresentadas por seus diretores e/ou coordenadores em entrevistas. Em outras palavras, tomo currículo como o percurso de formação

[82] *UNESCO's Future of Education*, <https://en.unesco.org/futuresofeducation/> (Acessado em 02/06/2021).

intencionado por cada uma das instituições, o que é revelado, em parte, nos seus documentos curriculares e, em parte, nos sites institucionais das escolas, nas parcerias e projetos realizados e no discurso dos gestores.

Selecionei escolas que fossem consideradas instituições de renome ou de reconhecimento no panorama educativo nacional pela excelência acadêmica dos professores, pelos resultados nos exames nacionais e pela formação diferenciada dos alunos; que fossem frequentadas pelas classes mais abastadas de São Paulo (elites intelectuais, econômicas, sociais); e que apresentassem nos últimos dez anos mudanças curriculares, no caso das escolas tradicionais da cidade, e/ou, no caso das escolas recém-criadas, que se definissem por propostas curriculares e pedagogias disruptivas e inovadoras. A partir desses critérios, parecia interessante certa representatividade de uma diversidade de escolas, considerando um escopo já bastante restrito de escolas de elite na capital paulista. Foi escolhida uma escola tradicional na cidade que se reposicionou no mercado a partir das mudanças curriculares recentes (Escola A), uma instituição que fosse de orientação religiosa e pertencente a uma ampla rede de escolas (Escola B); um colégio laico e tradicional reconhecido historicamente por sua excelência acadêmica e aprovação nos vestibulares (Escola C); uma escola bilíngue nacional com currículo IB (Escola D); e uma escola internacional chegando à capital (Escola E).

Para cada uma das instituições, procuro descrever os caminhos trilhados e as escolhas feitas ao longo da elaboração e da implementação de seu novo projeto curricular, analisando esse percurso particular à luz das intencionalidades curriculares anunciadas e das condições de mudança internas, externas e pessoais. Ainda que sejam evidentes semelhanças nos discursos sobre a formação que se pretende, é importante destacar que cada escola constitui um modelo distinto de organização curricular e de percurso reformista. Há uma diferença clara entre as escolas A, B e C, que tinham o desafio de reconstruir seu projeto ou construir um novo currículo, e as escolas D e E, concebidas no século 21 a partir das principais tendências educacionais. Considerando que cada um desses modelos acentua determinadas categorias discursivas, procurei enfatizar determinadas tendências educacionais na exposição de cada escola, sem renunciar a abordar outras iniciativas relevantes para cada projeto curricular. São categorias que se destacaram na leitura e análise das fontes ao longo da pesquisa, ganhando um papel organizador da narrativa sobre cada escola: aprendizagem centrada no aluno e protagonismo em diálogo com a contemporaneidade

(escola A); formação integral e as relações com os documentos oficiais (escola B); metodologias ativas e tecnologia na formação para o século 21 (escola C); mentalidade internacional nos programas IB e sua integração às diretrizes nacionais (escola D); e formação para a cidadania global e aprendizagem baseada em projetos (escola E).

A partir da seleção inicial dessas instituições, as etapas da pesquisa de campo contemplaram: 1. primeira conversa com escolas para apresentação do projeto e certificação de que eram escolas que passavam por mudança ou tinham um discurso de mudanças no sentido de pedagogias disruptivas; 2. leitura dos materiais fornecidos pela escola (projeto de implementação da mudança, projeto político-pedagógico, matriz curricular, currículo, organização das disciplinas etc.), do material disponível no site da instituição e dos textos publicados na imprensa sobre os colégios selecionados; 3. observação do espaço escolar (disposição das salas de aula, construção ou reformas de novos espaços, como salas e laboratórios *maker*) e seu diálogo com a proposta curricular; 4. Aplicação e análise do questionário por escrito respondido por cada um dos gestores; 5. análise dos dados coletados considerando as categorias de análise e as condições de mudança externas, internas e pessoais.

Foram selecionadas algumas categorias de análise das propostas curriculares que permitissem alcançar os objetivos centrais do projeto: princípios e bases epistemológicas nos documentos curriculares; pressupostos teóricos-filosóficos da proposta curricular e como são explicitados no documento; intencionalidade da formação (função da escola) explicitada nos documentos e discursos e o modelo de cidadão e de sociedade que lhe é subjacente; contexto de produção (quem produziu a proposta, como foi produzida, quais os participantes dessa produção e em que condições foi elaborada), quando possível; referências de práticas pedagógicas ou princípios curriculares inspirados em escolas (nacionais e internacionais); tensões entre competências e conhecimento; abertura à iniciativa dos agentes escolares – professores, família, direção, alunos, coordenação –, segundo a leitura dos diretores/coordenadores; articulações externas da proposta, como referências a outros documentos ou instituições: avaliações externas, vestibulares, documentos oficiais; e a quem o texto se dirige.

Aliando as técnicas qualitativas às quantitativas, mas enfatizando as primeiras, a pesquisa se baseou, portanto, na pesquisa de campo, com visitas às escolas, entrevistas com Direção Geral e/ou Pedagógica das instituições selecionadas e consultas às mais estruturantes fontes dos colégios,

e na investigação de um corpo documental de fontes diversas para a análise dos princípios e concepções pedagógicas e curriculares dos últimos 20 anos, como relatórios de projetos e pesquisas das agências supranacionais, documentos e sites de instituições nacionais e internacionais não governamentais relevantes para a construção do discurso educacional, notícias na mídia em formato impresso e digital e documentos curriculares oficiais. Fundamental para esta pesquisa foi o movimento constante entre dados e conceitos, entre escalas de tempos e de espacialidades, requerendo comparação entre os tipos de evidência para controlar o nível conceitual. Isto posto, duas técnicas de análise de dados, isto é, metodologia de sistematização e interpretação de dados contribuíram para o desenvolvimento da presente pesquisa: *Grounded Theory* e Análise de Conteúdo.

A escolha da *grounded theory* (Teoria Fundamentada nos Dados) como uma das teorias de sistematização dos dados adequou-se às intenções da pesquisa e às fontes selecionadas. Esse método de análise defende o desenvolvimento, ao longo da pesquisa, e não previamente a ela, de uma teoria que esteja intimamente ligada às evidências. Além disso, foca numa perspectiva de leitura das fontes e dos dados que seja mais interpretativa do que positiva, e, portanto, numa análise que não depende de uma única perspectiva disciplinar; concepções fundamentais para esta pesquisa que procura cruzar os campos da teoria do currículo, sociologia da educação e história comparada e global. Diferente de outras metodologias que coletam os dados antes de começar a analisá-los, e após terem deixado o campo de pesquisa, essa perspectiva teórica procura analisar os dados a partir das experiências de campo e dos dados obtidos no decorrer da pesquisa. O próprio processo de coleta de dados se molda pela teoria emergente no estudo que, ao se desenvolver, demanda mais informações para se completar (CHARMAZ, 2002). Nesse sentido, ao longo da pesquisa de campo, foi possível acompanhar a construção de alguns aspectos do discurso e a visão de mundo dos entrevistados, o que potencializou a compreensão dos fenômenos histórico-sociais. Foi um diálogo constante entre o arcabouço teórico, baseado na bibliografia, e a experiência pessoal e profissional na coleta e análise dos dados.

Podendo ainda ser entendida como um método de análise comparativo que fornece um quadro complexo e multicausal dos processos sociais, a *grounded theory* é, como bem sintetizou Sully Hutchinson, "qualitative in its philosophy of science, its data collection, and its methods of analysis, and its final product offers a rich and complex schema of social phenoma" (HUTCHINSON, 1986, p.53). Assumindo essa postura, o pesquisador esforça-se em extrair

significado dos dados, coletando-os, codificando-os e analisando-os de forma contínua por meio de métodos comparativos (HUTCHINSON, 1988). Abordagem esta que dialoga com os objetivos da pesquisa e com a perspectiva de análise histórica comparada e global. A pesquisa abordou tanto as inter-relações locais e internacionais que constroem um discurso e um conhecimento global sobre educação, quanto seus mecanismos de difusão e sua atuação junto às escolas privadas de São Paulo. Como bem apontou Heinz-Gerhard Haupt, as premissas teóricas das comparações não subsistem inalteradas durante o trabalho empírico, mas são ajustadas aos resultados empíricos e submetidas a um processo constante de crítica e reformulação. Segundo o autor, as unidades de comparação e conceitos centrais dos quais a pesquisa parte avançam durante o processo de pesquisa empírica comparativa. Assim, as comparações ajudam a interpretar melhor o material empírico e a discutir pressupostos teóricos numa base empírica mais ampla ao longo da pesquisa (HAUPT, 2007, p.706).

Strauss e Corbin (1990) identificam três níveis de análise dentro da perspectiva da *Grounded Theory*: a. apresentar os dados sem interpretação; b. criar uma rica e confiável narrativa descritiva usando notas, transcrição de entrevistas e interpretações dos pesquisadores; c. construir uma teoria usando altos níveis de interpretação e abstração. Os últimos dois níveis de análise contribuíram para a pesquisa na organização da coleta e sistematização dos dados, fornecendo elementos importantes na construção do argumento e exposição da tese. É interessante, portanto, nos estudos sobre reformas educacionais, ampliar o repertório metodológico da pesquisa para que seja possível atribuir sentidos às práticas discursivas educacionais dos diferentes atores – como coordenadores, diretores, estudiosos, reformadores da política pública – e construir um objeto de estudo em torno do vaivém entre local e global. O elemento comparativo entre os currículos de cada escola e entre os discursos sobre suas propostas contribui para melhor definição, recorte e compreensão do objeto de estudo inserido em um processo histórico multitemporal e multiespacial; processo este que contém a complexidade da produção do discurso e dos materiais em cada instituição.

A *Grounded Theory* propõe uma primeira etapa de pesquisa em que os dados são coletados, uma segunda etapa em que são codificados para que o pesquisador selecione no material analisado os núcleos de sentido mais relevantes para serem testados com outros dados mais amplos e, assim, poder categorizá-los de forma incisiva e completa na continuação da pesquisa de campo. Essa técnica de codificação e categorização, descrita também na Análise de Conteúdo, metodologia de

análise qualitativa de dados elaborada por Laurence Bardin em 1977, permitiu procedimentos importantes para a presente pesquisa, pois envolve a preparação dos dados para a análise de uma maneira que seja possível extrair sentido dos dados de texto e entrevistas e, ao mesmo tempo, ser consistente cientificamente. Tratar o material é, para Bardin, codificá-lo. A codificação "corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto" (BARDIN, 2000, p.103).

Conforme propõem as teorias de análise, as categorias seriam temas recorrentes selecionados intencionalmente a partir da codificação e classificação do levantamento inicial de dados. Essas categorias devem emergir considerando sempre o objetivo de estudo, no sentido de garantir a qualidade dos dados obtidos; isto é, sua relevância para os objetivos da pesquisa. As categorias de análise de dados nos documentos escritos e entrevistas selecionadas foram: metodologias ativas (ensino híbrido, aula invertida, aprendizagem baseada em projetos ou problemas-PBL, prototipagem); aluno no centro (aprendizagem centrada no aluno, protagonismo); espaço como reorganizador da pedagogia (salas maker, laboratórios, disposição das salas de aula); competências e habilidades (organização do currículo, conhecimento em função das competências); competências socioemocionais (*soft skills*); abordagem internacional (bilinguismo, IB, parcerias com instituições estrangeiras, currículos internacionais); conhecimento (preparação para vestibular, excelência acadêmica); usos de tecnologias (letramento digital); educação integral (holística); educação em tempo integral; e cidadania global (formação global).

Seguindo, portanto, uma abordagem qualitativa na interpretação dos dados coletados, a Análise de Conteúdo para a codificação, classificação e interpretação das entrevistas e fontes escritas pode dialogar com a metodologia de análise dos dados segundo a *Grounded Theory*. Na acepção de Bardin, o termo análise de conteúdo designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2000, p. 47). As abordagens, ao serem aplicadas a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte (entrevistas presenciais,

entrevistas por escrito, formulários dissertativos etc.), foram bastante relevantes para esta pesquisa. O esforço do pesquisador é, nesse sentido, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira (CÂMARA, 2013, p.182).

Para construir o percurso dos processos de mudança de cada escola numa perspectiva global, foi essencial analisar a imagem do colégio como retratada na imprensa, a imagem de escola que seus gestores estavam interessados em apresentar à pesquisadora, a imagem do projeto pedagógico que a instituição procura anunciar em seus meios de comunicação, como site, documentos curriculares, publicações impressas e digitais internas. Tenho consciência de que essas "imagens", que procuram realçar um tipo de formação vinculada às tendências educacionais globais, são a representação do papel que cada escola seleciona para si neste momento histórico específico da terceira temporalidade do movimento reformista mundial e de reorganização do mercado das escolas privadas de São Paulo. São representações das categorias discursivas que as instituições desejam valorizar, e não necessariamente a concretização da reforma curricular na sala de aula, aspecto do currículo que não faz parte de meu objeto de pesquisa.

Algumas vezes, como se pode notar nos capítulos seguintes, as análises das entrevistas podem parecer um tanto "nubladas" aos olhos do leitor. Pela maneira como a pesquisa foi realizada, tendo por base entrevistas com diretores e coordenadores de escolas privadas, mas criando rótulos de desidentificação tanto para os profissionais como para suas instituições, não é possível individualizar o lugar de fala, que seria fundamental em uma análise mais completa do discurso. Contudo, para as questões enfrentadas nesta pesquisa, as fontes permitiram uma análise das forças de mudanças que tensionam cada uma das escolas na formulação de seus novos projetos curriculares e na enunciação das intencionalidades de formação de seus estudantes, contribuindo para a compreensão do movimento reformista curricular das escolas de elite como uma síntese das múltiplas escalas espaço-temporais vistas nos capítulos anteriores.

Vale lembrar ainda, em relação às etapas de pesquisa e à análise das fontes, que sendo a relação do pesquisador com seus entrevistados uma relação social que se desdobra concretamente no resultado da pesquisa, compreender o sentido da comunicação e da seleção das categorias de análise é falar da percepção do pesquisador sobre seu objeto de estudo, produzida a partir de uma

relação específica estabelecida com os entrevistados e com os temas de pesquisa; relações que também são mediadas pela minha própria vivência pessoal.

4.1. A tradição aliada à formação para a contemporaneidade: aprendizagem centrada no aluno

A leitura de um mundo em constante transformação e, consequentemente, seus impactos para o campo da educação e para o mercado das escolas privadas é um dos pontos centrais do discurso sobre a reforma curricular na Escola A, colégio de elite considerado um dos mais tradicionais de São Paulo. Sua reorganização curricular está pautada no princípio de conciliar uma educação inovadora, que responda às novas e variadas demandas socioeconômicas e das famílias, à tradição do colégio. Como afirma um de seus diretores sobre os objetivos das mudanças: "relacionam-se com a busca contínua de excelência e o diálogo com a contemporaneidade educacional, sem perder de vista a cultura e os valores da escola." (Entrevista com direção, 2021). O caminho trilhado para alcançar essa formação para a contemporaneidade caracterizou-se por um processo rápido de transformação educacional, sobretudo desde 2018, que procurou enfatizar o protagonismo dos alunos, por meio de novas metodologias e de projetos interdisciplinares, e criar programas curriculares internacionais. Seus documentos curriculares e as entrevistas apontam para muitas referências internacionais, desde relatórios de agências supranacionais até escolas visitadas por gestores em outros países. Assim, a nova proposta, ainda que pareça ter um foco no desenvolvimento de competências, que coloque o aluno no centro da aprendizagem, é composta por múltiplos elementos discursivos. Essa pulverização dos princípios selecionados como base de sua reforma curricular, resultou em uma diversidade de iniciativas implementadas pela direção e coordenação.

A fundação do Colégio A em um bairro próximo à Avenida Paulista deve-se à iniciativa de um imigrante industrial, rico empresário têxtil de São Paulo, que angariou fundos para a compra do terreno e para a construção do primeiro prédio, com apoio de uma sociedade de seu país de origem, cujo objetivo era difundir a cultura e o idioma do país europeu pelo mundo. A Sociedade enviou ao Brasil, no início do século 20, um pedagogo para avaliar a situação do ensino de filhos de imigrantes em São Paulo, o qual constatou a necessidade de instalação de um instituto educacional na capital. Na década de 1910, com o aporte financeiro do empresário e sua parceria

com a Sociedade estrangeira, o colégio abriu as portas com 60 alunos, todos descendentes de imigrantes. Mais de um século depois e sediada no mesmo local, a escola possui hoje mais de 4600 alunos. Conforme apresenta o site institucional, a instituição mantém a tradição e o ideal de seus fundadores: unir as duas culturas, manter vivos valores éticos e educacionais, buscar o conhecimento, promover a cidadania e o respeito, incentivar a amizade e traduzir em realidade o espírito humanista de seu patrono.

O colégio inicia seu movimento de reforma curricular mais recente, aqui analisado, há menos de dez anos, com a elaboração de um novo Projeto político-pedagógico (PPP), escrito entre 2014 e 2015. O documento, construído de forma colaborativa entre professores e gestores da instituição e publicado em 2016, apresenta como eixos estruturantes conceitos que já dialogavam com os princípios pedagógicos em circulação no Brasil e no mundo em meados dos anos 2000, como educação socioemocional, desenvolvimento de competências, protagonismo do aluno, flexibilidade curricular, criatividade e inovação. Princípios essenciais para uma educação para o século 21. Conforme aponta o texto, esses eixos estruturantes "dão um aspecto diferenciado e integrado na matriz curricular, considerando assim as competências necessárias aos indivíduos para o século XXI com a articulação de fatores cognitivos e socioemocionais" (PPP, 2016, p.10). Aparece anunciado no projeto pedagógico, portanto, a necessidade de um novo tipo de formação que, alicerçada no desenvolvimento de competências, prepare os alunos para o futuro. Pauta central do discurso do movimento reformista internacional. Na definição de competência socioemocional, assim como dos "cinco domínios" em que está dividida – conscienciosidade (*Conscientiousness*), abertura a novas experiências (*Openness*), amabilidade (*Agreeableness*), estabilidade emocional (*Neuroticism*) e extroversão (*extraversion*)–, a referência a um documento produzido por uma agência supranacional fica evidente. O PPP utiliza como base para definir "competência socieoemocional" a conceitualização da UNESCO, que já circulava internacionalmente desde início dos anos 2000, mas que passou a ganhar visibilidade no Brasil justamente no ano de 2014 a partir da realização do *Fórum internacional de políticas públicas: Educar para as competências do século 21*.

Dois anos antes do Fórum, de maneira ainda tímida, havia se iniciado uma discussão pública sobre a introdução das competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras por iniciativa de uma organização não-governamental, o Instituto Ayrton Senna (IAS).

Em parceria com a UNESCO e com a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, o IAS promoveu em 2012 o *Seminário Educação para o século 21*, na cidade de São Paulo. O encontro, em que foram apresentados estudos demonstrando a relevância das competências socioemocionais no desempenho escolar, contou com educadores, acadêmicos, prefeitos e secretários de Educação, representando 13 estados brasileiros. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação-MEC chegou a encomendar à UNESCO um estudo sobre a inserção intencional de práticas pedagógicas focadas no desenvolvimento de competências socioemocionais como meio de melhorar o desempenho escolar na educação básica (ABED, 2014). Foi, contudo, o Fórum Internacional de 2014, como desdobramento dessas primeiras iniciativas, que colocou o tema em evidência no Brasil e resultou em ações do governo no sentido de promover iniciativas concretas para incluir as competências socioemocionais em políticas públicas educativas.

Organizado pela OCDE em cooperação com o Instituto Ayrton Senna, o INEP e o MEC, o *Fórum Internacional de políticas públicas* (2014) tinha por objetivo reunir, na cidade de São Paulo, ministros de diferentes países, secretários de educação brasileiros e pesquisadores do campo educacional. Dentro da lógica do gerencialismo, o objetivo do Fórum era compartilhar conhecimentos e experiências a respeito da educação socioemocional e "debater como a escola pode preparar, de maneira inovadora, crianças, adolescentes e jovens para o mundo, estimulando as chamadas competências socioemocionais ou não cognitivas" (Site do MEC). As *social and emocional skills*, forte tendência constituinte da terceira temporalidade do movimento reformista, começa a circular em escala nacional com maior intensidade e visibilidade justamente a partir de 2014. Nesse encontro proporcionado pelo Fórum, foram tecidas ou reforçadas diferentes parcerias, como a cooperação entre o IAS e a OCDE, que resultou em publicações no Brasil referentes às competências socioemocionais[83]; ou ainda entre o MEC e o IAS, da qual derivou, por exemplo,

[83] Um exemplo é o relatório *Promovendo competências socioemocionais para o progresso social do Rio de Janeiro* (2014), produzido pela OCDE em parceria com o Instituto Ayrton Senna, sobre o papel das competências socioemocionais para os desafios educacionais no Brasil e sua associação com contextos e resultados escolares. Ver site da IAS: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/RioSynopses_Port_v3-2.pdf> (Acessado em 04/07/2019). Outro exemplo mais recente é o relatório da OCDE, *Fostering Student's Creativity and Critical Thinking – what it means in school*, traduzido e publicado em 2020 por uma parceria entre o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Santillana. A publicação em língua portuguesa, *Desenvolvimento da Criatividade e do Pensamento Crítico dos Estudantes – O que significa na escola* (2020), está disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-documento-ocde-traduzido.pdf> (Acessado em 24/08/2021).

uma parceria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao MEC, com o IAS. A CAPES lançou naquele mesmo ano o edital público do "Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais", que tinha o objetivo de incentivar pesquisas sobre o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais na educação, fomentando a produção acadêmica e a formação de recursos humanos na pós-graduação, e a articulação entre pós-graduação, cursos de licenciaturas e escolas da rede pública (MUELLER e CECHINEL, 2020).

A circulação do discurso educacional em que as competências socioemocionais são centrais na formação para o século 21 se intensifica e ganha tônus no Brasil, portanto, a partir de uma parceria entre Estado, organização da sociedade civil e agência supranacional, no sentido de subsidiar propostas para a formulação de políticas públicas na educação básica brasileira. Segundo o ministro da educação à época, Henrique Paim, "este debate no Brasil é recente. Essas competências (não cognitivas) devem estar presentes no âmbito das políticas públicas educacionais".[84] Ao mesmo tempo em que esse discurso sobre a inserção das competências socioemocionais na educação básica se consolidava em escala nacional e pública, o conceito de competência socioemocional era tomado, e não por coincidência, como um dos eixos estruturantes do projeto pedagógico, elaborado entre 2014 e 2015, de uma escola privada de elite da cidade de São Paulo. Desde 2014, tem havido uma intensificação do uso desse conceito nas reformas curriculares e de sua circulação entre as diferentes esferas, movimento que é reforçado tanto pelas parcerias entre organizações não governamentais, como o IAS, e secretarias municipais e estaduais de educação[85], quanto pela inclusão das competências socioemocionais como parte das competências essenciais no texto final da BNCC (2017).

---

[84] O Fórum foi organizado em quatro sessões: Fórum de Ministros (sessão fechada), Fórum de Gestores, Fórum de Pesquisadores e Debate de Conclusão (sessões abertas). Altos representantes de 14 países estiveram presentes: Arábia Saudita, Argentina, Brasil, Colômbia, Coreia, Equador, Estados Unidos, Letônia, México, Noruega, Paraguai, Peru, Portugal, Suécia e Uruguai. Líderes educacionais de 22 países participaram do encontro. Sobre o Fórum Internacional, ver site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/forum-internacional> (Acessado em 10/04/2021).

[85] Um exemplo de parceria entre organizações não governamentais e secretarias de educação é o programa, "Volta ao Novo – Programa de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais", lançado pelo IAS junto à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) em outubro de 2020. A iniciativa tem o objetivo de oferecer apoio às secretarias municipais de educação em relação às competências socioemocionais e à volta às aulas presenciais. O IAS já vinha realizando parcerias com o Consed (Conselho nacional de secretários estaduais de Educação), atingindo 26 secretarias. Ouro exemplo, mais recente, é o desenvolvimento, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) em cooperação com o IAS, de uma pesquisa no Brasil e no mundo com objetivo de compreender o papel

Outras referências do texto do PPP da escola A são autores reconhecidos internacionalmente no campo da educação por pautarem princípios do movimento reformista mundial recente. É uma maneira de legitimação institucional de seu projeto pedagógico por meio de autores vinculados ao reformismo internacional. Howard Gardner (*Inteligência: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Artmed, 1998), professor de psicologia da Universidade de Harvard, por exemplo, é citado no texto do PPP como referência para o conceito de inteligências múltiplas, concepção importante na formação global ou integral que busca o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa, e não apenas as cognitivas. Antoni Zabala (*A prática Educativa: como ensinar,* Porto Alegre:Artmed, 1998), responsável pelas reformas no sistema educacional espanhol desde a década de 1990, recebe destaque no PPP por considerar essenciais os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais no desenvolvimento de competências da área da educação. O sociólogo suíço Philippe Perrenoud (*Dez novas competências para ensinar.* Porto Alegre:Artmed, 2000; *As Competências para se ensinar no século XXI*, Porto Alegre: Artimed, 2002), uma das principais referências mundiais na conceitualização de competências, é citado na definição do conceito estruturante no projeto pedagógico da escola A, o de competência (PPP, p.17-18). Os documentos oficiais brasileiros para educação básica, como "Referencial curricular nacional para a Educação Infantil" (MEC/SEF, 1997), "Diretriz Curriculares nacionais para a Educação Infantil" (MEC, 2010), LDB (1996) e PCN (2006), são também anunciados como norteadores do plano pedagógico.

A partir das entrevistas e dos novos documentos curriculares produzidos pela escola desde 2015, é possível perceber que o processo de mudança curricular se aprofundou após a elaboração do PPP. Uma mudança curricular estrutural foi implementada a partir de 2018 pela coordenação e direção da escola, que seria divulgada para a comunidade no final daquele mesmo ano. Essa iniciativa compreendeu a apresentação de um novo currículo organizado por competências – seguindo as diretrizes do PPP – com destaque para novas metodologias de ensino-aprendizagem, novos programas de currículos complementares em línguas estrangeiras e novos espaços de

das competências socioemocionais como alavanca para a recuperação da aprendizagem no contexto da pandemia. O mapeamento, apresentado em maio de 2021, abarcou a situação socioemocional dos estudantes do 5° e 9° ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Site do IAS, <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/sao-paulo-e-instituto-ayrton-senna-lancam-mapeamento-inedito-sobre-competencias-socioemocionais-nas-escolas.html> e <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/instituto-ayrton-senna-e-undime-se-unem-para-promover-competencias-socioemocionais.html> (Acessado em 01/8/2021).

aprendizagem. Alguns projetos que já existiam na escola ganharam também maior visibilidade no currículo. Na fala dos gestores e no site institucional do colégio se evidencia o discurso pela necessidade de mudança educacional, e aparecem de maneira bastante explícita e acentuada as transformações educacionais pelas quais o colégio vem passando, sobretudo, desde 2018. Um dos diretores afirma que, embora o PPP acenasse para mudanças no contexto em que foi produzido, o documento não acompanhou as aceleradas mudanças no contexto educacional dos últimos anos. "Metodologias ativas e BNCC, por exemplo, não estão contemplados no plano de 2014-2015", afirma o gestor. Segundo ele, a questão que se coloca agora, e que talvez não estivesse tão clara em 2014, é o próprio lugar da escola diante de tantas transformações na sociedade e na economia (Entrevista com Direção, 2019).

Esse projeto de renovação curricular, implementado a partir de 2018, foi elaborado por quatro gestores, todos funcionários antigos do colégio, tomando como base referenciais teóricos clássicos discutidos em grupos de estudos como parte do investimento da escola em formação de seus educadores – John Dewey, Manifesto Escola Nova, Paulo Freyre, Célstine Freinet, Maria Montessori, Jean Piaget, Lev Vygotsky –; experiências de visitas a escolas brasileiras, europeias e norte-americanas; e aprendizados de um curso na Faculdade de Educação da Universidade de Stanford (Califórnia) sobre cultura maker, cultura digital, prototipagem e empreendedorismo – curso que, segundo entrevista (2019), marcou o percurso formativo dos gestores e foi fundamental no redesenho do currículo da escola. Essa trajetória de estudos dos coordenadores entre 2016 e 2017, que promoveu seu contato com outros modelos pedagógicos e outras metodologias de ensino-aprendizagem, foi simultânea a encontros formativos da gestão com o corpo docente para discutir projetos interdisciplinares e as versões do texto da BNCC para o Ensino Infantil e Fundamental, os quais estavam para ser aprovados pelo MEC.

Ao longo desse período, conforme as entrevistas apontam, os gestores foram definindo algumas concepções que ajudariam a responder àquelas inquietações iniciais de, mantendo a cultura e os valores do colégio, repensar a escola em diálogo com a contemporaneidade: 1. a escola precisaria se constituir como referência no mundo volátil, proporcionando estabilidade, sendo acolhedora e como lugar de mediação de conflitos, apresentando valores sólidos e claros; 2. seria essencial trazer para o currículo e para as práticas pedagógicas os desafios da modernidade, sem perder a identidade e a tradição do colégio; 3. os projetos produzidos pelos alunos deveriam ganhar

maior visibilidade dentro da escola e para a comunidade escolar; e 4. alguns espaços deveriam ser criados para que proporcionassem o desenvolvimento de projetos individuais dos alunos e projetos disciplinares ou interdisciplinares que estivessem alinhados com os cursos de cada série e às novas metodologias. Apropriados dessas convicções, os gestores chegaram à conclusão de que era preciso revisitar e redesenhar o currículo para alcançar a formação educacional que entendiam como necessária no novo quadro de transformações globais, projeto que foi apresentado ao conselho executivo do colégio em junho de 2017 para ser implementado a partir de 2018.

Este projeto de mudança levaria não apenas a uma nova organização da matriz curricular, fundamentada em competências, para o Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), como também ao aumento da carga horária para o ensino médio, reforço da revisão para o vestibular no segundo semestre do 3º ano do EM (em parceria de um cursinho externo à instituição), mudança de contrato de alguns professores dedicados à orientação de projetos junto aos alunos e desenvolvimento de projetos interdisciplinares, incorporados ao currículo regular, ao longo do primeiro e do segundo anos do EM, relacionados a temas atuais e ao empreendedorismo social. O processo avaliativo também foi revisto. Como aponta um dos gestores, uma vez que as inovações pedagógicas fazem parte do "currículo, novos objetivos [de aprendizagem] são definidos e precisam, portanto, ser avaliados" (Entrevista com direção, 2021). As mudanças, mais intensas inicialmente no EM, ampliaram-se para outros ciclos e se aprofundam nos anos seguintes. O currículo da Educação Infantil (EI), por exemplo, ciclo que passou a aceitar o ingresso de alunos mais novos, iniciando-se no Maternal 1, foi revisitado a partir de estudos de princípios pedagógico e do ambiente escolar numa abordagem de Reggio Emília e com a ajuda de um consultor especialista em EI externo à escola. Para o Ensino Fundamental 2, a escola tem investido, desde então, em estudos sobre linguagens e educação integral, auxiliados por consultores especialistas em cada uma das áreas (Entrevista com direção, 2019).

Ainda que o colégio anuncie partir de princípios educacionais que circulam nacional e internacionalmente para elaborar seu currículo, apresenta como seu diferencial a elaboração de uma maneira própria de ensinar, centrada na formação de um aluno que possa atuar nesse mundo em constante transformação: a formação de um "indivíduo com uma visão crítica, capaz de atuar de forma eficaz e eficiente na nossa realidade e no pleno exercício de sua liberdade interior" (Site institucional do colégio). Esse novo tipo de formação educacional redefine a própria função social

da escola diante de um novo contexto socioeconômico; ou diante de uma nova leitura que a instituição faz dessa contemporaneidade. Um dos diretores comenta: “acreditamos que a escola tem a função de repertoriar os alunos para que eles transformem o mundo em um lugar melhor e mais justo” (Entrevista com Direção, 2021). Discurso sobre a função da escola consoante com o das organizações supranacionais que atribuem à educação a responsabilidade de solucionar problemas gerados fora do campo educativo – pobreza, crise ambiental, desigualdade social, violência. Essa maneira própria de ensinar e de aprender, que prepare os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, é sintetizada segundo a instituição em um currículo que: “vai além do tradicional”, ao investir em tecnologia e utilizar novas metodologias e abordagens de ensino; “além do vestibular”, ao prepara os “alunos para todas as dificuldades em um mundo em constante mudança, [...] para compreender o mundo como ele é e intervir para fazer dele um lugar melhor e mais justo”; “além do mercado”, ao preparar “os alunos não somente para o mercado do trabalho mas também para todos os cenários possíveis, e [...] para que sejam indivíduos capazes de pensar por si mesmos e para que sejam protagonistas da sua própria aprendizagem e da sua própria história” (Site institucional do colégio).

Os eixos anunciados como estruturantes do projeto pedagógico, assim como a definição da função da escola, estão condicionados pelas categorias do discurso que legitimam o movimento mundial de reformas: criatividade, inovação, protagonismo, educação socioemocional, convivência na diversidade, integração e flexibilidade. São todas expressões que estão presentes tanto na BNCC quanto nos relatórios das agências internacionais e dos institutos não governamentais nacionais, como analisado anteriormente. O diálogo com esses princípios educacionais é tomado como um mecanismo de legitimação do novo projeto pedagógico da escola A. O colégio afirma que buscou as “mais inovadoras e consistentes metodologias de ensino do mundo”, por meio de cursos, viagens e imersões, no sentido de promover um ensino por investigação e por projetos que permita que os alunos sejam protagonistas de sua aprendizagem e desenvolvam as “quatro habilidades essenciais para este século: a colaboração, a comunicação, a criatividade e o pensamento crítico” (Site institucional).

Ganham destaque entre essas “metodologias inovadoras” o STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts & Design and Math), que fomenta o desenvolvimento de habilidades e competências de forma mais abrangente, ao integrar diferentes áreas do conhecimento; a Reggio

Emilia, que valoriza as experiências e as potencialidades de cada aluno no processo de aprendizagem; e o modelo finlandês de educação, que serviu de inspiração para a defesa da transversalidade dos saberes, incluindo as habilidades socioemocionais e o protagonismo dos alunos. Fica evidente na proposta a ênfase em princípios pedagógicos considerados "inovadores" no discurso contemporâneo sobre educação e, assim, a necessidade de mudança curricular. Mas, ao mesmo tempo, destaca-se uma abordagem singular de cada um desses princípios e metodologias, o que pode ser entendido como uma estratégia de diferenciação da instituição. Um exemplo é a criação do STEAM-S: além da integração das áreas de conhecimento próprias dessa abordagem, a escola adicionou o Social Studies por considerá-lo "como uma área essencial na elaboração de soluções integradas para problemas complexos" (Entrevista com Direção, 2019).

Os princípios de uma educação centrada no aluno e voltada para a formação de um estudante engajado e atuante no mundo estão presentes em outras intencionalidades anunciadas, como a utilização do modelo da sala de aula invertida (*flipped classroom*); a aprendizagem baseada em projetos (ABP); a intensificação do uso da tecnologia como linguagem cotidiana e reflexão sobre esses recursos; e a criação e reformas de espaços *maker*, nos quais os alunos possam desenvolver essas metodologias chamadas de "mão na massa", como a ABP, a prototipagem e da fabricação digital. O projeto de reforma curricular anunciado em 2018 explicita essas intencionalidades ao reunir os referenciais disciplinares tradicionais – artes, matemática, culturas humanas, línguas, ciência, educação física –, com outras áreas tomadas como inovações curriculares: engenharia, tecnologia e competências socioemocionais. Segundo um dos gestores, a proposta do novo currículo "veio preencher esse espaço que o PPP não dava conta", no sentido de responder às nova demandas da educação, enfrentar "os grandes temas da contemporaneidade" e "preservar a identidade do colégio" (Entrevista com Gestor, 2019).

A escola tem investido bastante em disciplinas eletivas a partir do 9º ano, oferecidas no contraturno do currículo regular. Desde 2018, ampliou-se a oferta como forma de estabelecer um equilíbrio entre a preparação para o vestibular e uma formação holística conectada às questões contemporâneas. Essas possibilidades de percursos de formação dialogam, conforme entrevista, com a proposta curricular dos itinerários formativos da BNCC. No Ensino Médio, são oferecidas cerca de 50 eletivas, que permitem, segundo um dos gestores, "uma oxigenação do currículo". Entre essas eletivas estão cursos relacionados às iniciativas de internacionalização, como

preparação para os exames de ingresso nas universidades norte-americanas (ACT e SAT) ou em universidades europeias. Estão também cursos que abarcam temas contemporâneos: preservação ambiental, empreendedorismo, educação financeira, desafios do milênio da ONU e simulações de debate da ONU. As eletivas ainda têm o objetivo de intensificar o trabalho com metodologias que permitam desenvolver competências que preparem os alunos para o futuro e que valorizem o engajamento dos alunos pelos estudos. O movimento reformista curricular apresenta princípios que direcionam as reformas das escolas de elite, mas os caminhos traçados são diversos. No caso da escola A, uma das estratégias de mudança é justamente por meio das eletivas que compõem um currículo diversificado e permitem concentrar temas e metodologias consonantes com essas categorias do discurso internacional sobre educação – as quais dialogam com as mudanças econômicas e sociais do mundo contemporâneo e, portanto, com a nova função da escola. Assim como visto em relação a um maior interesse pelos programas de currículos internacionais, alunos e famílias têm procurado cada vez mais as eletivas como estratégia de diversificar o currículo e de preparar os estudantes para o ingresso em universidades estrangeiras. A tendência tem feito a escola ampliar a variedade de oferta e abrir novas vagas para cursos eletivos já existentes.

Algumas dessas eletivas são dedicadas a um programa de pré-iniciação científica, que existe desde 2006, mas que tem sido ampliado nos últimos anos e ganhado visibilidade a partir da reforma de 2018. É um curso optativo oferecido para alunos do 8º ano do EF2 ao 3º ano do Ensino Médio, com o objetivo de "aprimorar a habilidade científica dos [alunos] participantes" e proporcionar-lhes "vivência real dentro da área de pesquisa e desenvolvimento" (Publicação institucional interna, junho de 2021). Um dos gestores conta que o programa, criado a partir do interesse de alguns alunos pelas atividades de laboratório e pela pesquisa nas diferentes áreas científicas, incentiva a autonomia dos alunos na elaboração de questões-problema, na proposição de hipóteses e no encaminhamento metodológico para testar e comprovar as hipóteses levantadas. Segundo ele, esse processo gera motivação do aprendizado das ciências e maior envolvimento dos alunos (Entrevista, 2019). Atualmente, são mais de 250 alunos que desenvolvem esses projetos na área de ciência biológicas e humanas. Os estudantes, a partir do 8º ano, podem se inscrever para participar do programa ou são indicados pelos professores. A escola promove uma feira em que esses projetos são apresentados e avaliados por parceiros externos à escola, com premiações para os melhores projetos. Há ainda um grande incentivo para que seus alunos participem de feiras e olimpíadas nacionais e internacionais com os projetos desenvolvidos dentro do programa, como a

Genius Olympiad, que acontece no Estado de Nova York, ou a Feira Brasileira de Iniciação Científica, do Instituto Brasileiro de Iniciação Científica, em Santa Catarina.

Mais recentemente, como parte da reforma de 2018 e em diálogo com o novo modelo curricular, a escola reformulou os currículos do 1º e 2º do EM para incluir uma aula por semana de práticas de projeto, realizada em um laboratório *maker*, em que é possível desenvolver protótipos. Cada uma das séries deve desenvolver projetos interdisciplinares ou de biologia, em grupos, dentro de um tema estabelecido pela escola. O tema do 1º ano refere-se a problemas enfrentados atualmente pela população na cidade de São Paulo e o tema do 2º ano aborda a inclusão em suas diferentes perspectivas. Conforme explica um dos diretores, os estudantes trabalham, nestas aulas, com ferramentas para elaboração de um projeto (*design thinking*, *pitches* e fluxo de projetos) e são orientados por professores que receberam formação para desenvolver trabalhos por meio de projetos. Ele aponta que uma competência importante desenvolvida nesses cursos é o empreendedorismo social, pois os projetos precisam trazer uma solução para problemas atuais e reais, problemas que impactam a sociedade (Entrevista, 2019).

A proposta insere-se no projeto de reforma curricular centrado em uma formação prepare alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo em constante transformação. Para outro diretor, o desafio do empreendedorismo é fundamental para que os "jovens possam propor soluções inovadoras e para que saibam apresentá-las", o que dá "oportunidade imensa para os alunos desenvolverem a oratória, a argumentação e o valor de apresentação de um projeto autoral". Esses projetos são apresentados, no final do ano letivo, a uma banca de convidados de fora do colégio, formada por acadêmicos, membros do Ministério Público de São Paulo, representantes do 3º setor e empresários. Segundo um dos coordenadores, o evento em que os estudantes apresentam seus projetos é bastante relevante para a escola, "porque conecta os alunos com problemas reais de nosso país, dando significado às ideias propostas e ampliando a visão de mundo. O desafio do Empreendedorismo Social permite que o currículo prescrito se torne um currículo vivido intensamente por alunos e professores" (Publicação interna da Instituição, novembro de 2020).

O diálogo com a tecnologia, concebida como linguagem e integrada ao currículo e ao planejamento das aulas, é um ponto de destaque no discurso da escola quando se refere às mudanças curriculares e à inovação. É preciso lembrar que o investimento em tecnologia é mais

antigo que a reforma de 2018. Desde 2011, o colégio vem promovendo formação de educadores e iniciativas de uso de diferentes ferramentas e plataformas digitais junto aos alunos, destacando-se em um relatório da UNESCO, de 2016, sobre o uso do Open Educational Resources (OER) por sistemas educacionais e por instituições ao redor do mundo. O colégio aparece no texto como referência no Brasil por seu "vanguardismo ao incorporar inovações tecnológicas à metodologia e ao currículo"[86]. Mais recentemente, é possível perceber uma intensificação do uso da tecnologia incorporado à reorganização curricular, especialmente aliado às novas metodologias de aula. O colégio recebeu, por exemplo, o título de *Apple Distinguished School Program*, atribuído a instituições de ensino básico, privadas ou públicas, que desenvolvem projetos considerados inovadores e de aprendizados significativos para os alunos com dispositivos da Apple. O discurso da inovação em educação associada à tecnologia está na definição, feita pela empresa, das escolas que recebem o certificado: "As Apple Distinguished Schools são centros de liderança e excelência educacional que demonstram a visão da Apple sobre aprendizagem por meio da tecnologia. E nós as consideramos algumas das escolas mais inovadoras do mundo." Além da inovação, o uso da tecnologia se associa ainda ao desenvolvimento das competências centrais do reformismo mundial – criatividade, colaboração, engajamento e pensamento crítico – necessárias à formação para o século 21. Segundo a Apple, essas escolas "usam o iPad e o Mac para inspirar a criatividade, a colaboração e o pensamento crítico dos alunos, e cultivam ambientes nos quais os alunos se sentem motivados e curiosos para aprender". Junto ao título, o programa Apple Distinguished School passa a ser um agente de formação para os educadores das escolas, tanto apoiando os diretores das instituições por meio de "eventos de liderança" e encontros com especialistas como proporcionando trocas entre escolas e entre funcionários "que compartilham interesse por inovação em aprendizagem e ensino".[87]

As parcerias com as empresas de tecnologia aparecem como uma tendência das escolas privadas. Três das cinco instituições analisadas receberam o título Apple Distinguished School, o que é anunciado com ênfase pelas escolas. A Microsoft também oferece um programa similar, que dialoga com as categorias do discurso sobre formação educacional que circula pelas diferentes

[86] Fengchun Miao, Sanjaya Mishra e Rory McGreal, *Open educational resources: policy, costs, transformation*, UNESCO and Commonwealth of Learning, 2016, p.56-59.

[87] Ver site da Apple Distinguished Schools: <https://www.apple.com/br/education/k12/apple-distinguished-schools/> (Acessado em 03/08/21).

esferas: “As Showcase Schools criam experiências centradas no aluno, imersivas e inclusivas que inspiram a aprendizagem ao longo da vida, estimulando o desenvolvimento de habilidades essenciais que prepare para o futuro, para que os alunos tenham autonomia para alcançar mais”.[88] Ao mesmo tempo que esses programas são condicionados pelas tendências educacionais internacionais, eles reforçam o discurso pela necessidade de mudança na educação não apenas em escala global, mas também local, por meio dessas parcerias diretas das empresas com as escolas. Vale lembrar que essas empresas contribuem com a formulação desse mesmo discurso ao financiar pesquisas relacionadas à educação junto a agências supranacionais e a organizações não governamentais, como o projeto *Assessment and teaching of 21st Century Skills*, patrocinado pelas empresas Cisco, Intel e Microsoft entre 2010 e 2012, em parceria com a OCDE e a International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Segundo o relatório, o projeto tinha o objetivo de pesquisar novas abordagens, métodos e tecnologias para mensurar a qualidade do ensino e da aprendizagem no século 21, e definir habilidades e competências necessárias para um futuro cada vez mais tecnológico, as quais pautariam a formulação do PISA (ATC21S, 2012). É uma rede de diferentes instituições, em diferentes esferas, por onde o mesmo discurso pela mudança e pela inovação circula e se consolida. As escolas privadas de elite de São Paulo não ficam de fora desse circuito.

Para as escolas, o credenciamento a esses programas de grandes empresas de tecnologia demonstra como seu currículo é inovador e conectado à contemporaneidade. Serve como um indicador das mudanças educacionais implementadas pela instituição; uma estratégia de diferenciação num contexto de acirrada concorrência no mercado das escolas privadas da cidade de São Paulo. Parte integrante do discurso pela mudança educacional e por um novo tipo de formação para o século 21, tais parcerias são apresentadas às famílias com grande destaque como um diferencial de seu projeto pedagógico (GLATTER *et.al*., 1997; LIMA e MELO, 2016). Nas publicações da escola A, o recebimento do título da Apple foi noticiado como “um reconhecimento muito importante para o Colégio em termos de tecnologia integrada ao currículo e dentro de um aporte pedagógico” (Site institucional).

[88] Ver site do Programa da Microsoft: <https://www.microsoft.com/en-us/education/school-leaders/showcase-schools> (Acessado em 05/08/21).

Outro tipo de parceria que ganha destaque entre as escolas de elite de São Paulo, como estratégia de diferenciação no mercado e de legitimação de uma educação inovadora e de qualidade – com todos os princípios que esses conceitos carregam no discurso contemporâneo sobre educação –, é a associação direta com organizações multilaterais, como UNESCO e OCDE. Desde 2018, a escola A faz parte do Programa das Escolas Associadas (PEA), braço da UNESCO nas instituições de educação básica de todo o mundo. Concebido "como polo difusor de inovação e qualidade na Educação", o programa se constitui de uma rede de escolas comprometidas em promover os valores, ideais e prioridades estabelecidos pela agência. São cerca de 11 mil escolas associadas em 180 países, sendo mais de 500 escolas no Brasil (e mais de 320 em processo de certificação). O objetivo, segundo o site institucional da UNESCO, é que estas escolas trabalhem para construir ativamente um mundo mais justo, pacífico, inclusivo e sustentável, formando "gerações conscientes de seu papel como protagonistas de uma cidadania global" e contribuindo "ativamente para a conquista dos objetivos definidos pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU e pela Agenda da Educação 2030". A rede PEA funciona, portanto, como centros de formação de professores e gestores, de troca de experiências entre escolas e de divulgação das categorias do discurso sobre educação da UNESCO, exercendo importante papel na circulação dos princípios centrais no movimento internacional de reforma educacional. Associada ao PEA, a escola passa a se constituir como "um polo de formação e aprendizagem colaborativa, permitindo aos diretores das escolas, professores, estudantes e a comunidade escolar integrar os valores da UNESCO e se tornar modelos em sua comunidade".[89]

Em 2019, o Colégio participou da primeira edição do PISA for Schools (PISA-S), avaliação oferecida às escolas privadas no Brasil por uma parceria entre a Cesgranrio e a Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep), a qual vinha sendo tecida desde 2017. Com os mesmos critérios e seguindo o mesmo formato do PISA aplicado mundialmente, a prova tem despertado o interesse das escolas privadas como forma de se obter uma medida do desempenho de seus alunos em comparação com outras escolas e com o desempenho de outros países. A divulgação desses resultados certifica a qualidade dessas escolas, especialmente por estar associada à mais reconhecida avaliação internacional. Um dos diretores da escola A defende a participação no PISA-S justamente como forma de "compreender o nível que os alunos estão em relação a países

[89] Ver site da instituição PEA-UNESCO: <https://peaunesco.wixsite.com/website> (Acessado em 31/08/2021).

de altíssimo nível de ensino em competências". A partir da análise dos dados, o colégio anuncia que ficou 14% acima da média global na pontuação das três áreas de habilidades cognitivas – leitura, ciências e matemática – e que os seus alunos 25% mais bem colocados obtiveram desempenho mais alto que os 25% melhores alunos do mundo avaliados pela OCDE nas três áreas. Segundo o gestor, esses resultados mostram o "nível de excelência da educação dos alunos em escala internacional. Uma avaliação externa e calibrada com outros países permite a comparação da qualidade de ensino [do colégio]. A nossa posição de destaque absoluto, acima de países de altíssima pontuação, demonstra o elevado nível acadêmico e representa a validação do projeto pedagógico de alta qualidade do Colégio" (Publicação institucional interna, outubro de 2020).

Outro indicador de mudanças educacionais, que se constitui como mais uma valiosa estratégia de diferenciação e legitimação institucional, são as iniciativas de internacionalização do colégio. Mesmo antes da elaboração do PPP de 2016 ou da reforma implementada a partir de 2018, o colégio já oferecia um programa de High School para alunos do 9º ano do EF2 e um currículo na língua de origem do colégio para alunos desde o 1º ano do Ensino Fundamental 1, ambos em caráter optativo. No entanto, nas entrevistas sobressai a maneira como a aceleração das transformações na sociedade e na economia tem intensificado a procura das famílias e dos alunos por programas internacionais. Ao mesmo tempo, os documentos curriculares demonstram que a escola tem ampliado as iniciativas de internacionalização em resposta a essa demanda cada vez maior.

Um dos exemplos das mudanças externas que impactam o currículo, segundo os gestores, são as novas expectativas dos alunos e famílias em relação ao ingresso nas universidades (Entrevista com Direção, 2019). Numa escala de análise nacional, a percepção de um dos diretores é que a expectativa de entrada dos estudantes nos vestibulares de São Paulo mudou, seja pela introdução das cotas sociais e étnico-raciais, que dificulta o ingresso dos alunos brancos de elite em universidades públicas renomadas, seja pelo aumento da concorrência por vaga cada vez maior, seja pelo formato das provas das instituições públicas, como a Fuvest, que não dialoga com as mudanças curriculares e pedagógicas pelas quais as escolas vêm passando, ou seja ainda pelas novas possibilidades que esses alunos das camadas mais ricas têm de cursar a graduação no exterior. Segundo o gestor, "observamos um crescimento pela busca de universidades no exterior. Universidades na Europa oferecem uma excelente formação com um custo mais acessível. As

cotas trouxeram um novo cenário que precisa ser enfrentado em conjunto – família e escola. Por outro lado, as universidades particulares nacionais estão se aprimorando no exame de seleção e nos tipos de cursos oferecidos" (Entrevista com Direção, 2021).

Esta não é uma percepção apenas dos gestores da escola A. Já em 2013, em entrevista à *Folha de S.Paulo* (23/11/2013), o dirigente de uma das principais escolas privadas de São Paulo apontava que uma consequência possível dos "bônus da USP" poderia ser expulsar os bons alunos para fora do país: "Desde que a universidade pública virou um elemento para inclusão no Brasil, percebo que muitos dos bons alunos passaram a falar mais em estudar nos Estados Unidos"[90]. As pesquisadoras Maria Alice Nogueira e Maria Teresa Alves (2016) discutem os impactos das políticas afirmativas federais na educação de elite, propondo uma conexão entre o impacto das cotas sociais e raciais nas universidades públicas e as estratégias educacionais de internacionalização das elites brasileiras. Uma das ações afirmativas e inclusão social implementadas pelos governos brasileiros desde a década de 2000 foi a Lei das Cotas Sociais e Raciais (lei nº 12.711, de agosto de 2012). Conhecida como Lei de Cotas, estabelece que até agosto de 2016 todas as instituições federais de ensino superior devem destinar metade de suas vagas nos processos seletivos para estudantes que concluíram o ensino médio em escolas públicas, considerando critérios étnico-racial. Dentro dessas vagas reservadas para as cotas, uma proporção deveria ser de estudantes afrodescendentes ou indígenas (critério étnico- racial), correspondente à sua porcentagem dentro da população de cada estado. No caso da Universidade de São Paulo, que optou por um ingresso progressivo de cotistas, o índice dos 50% de alunos de escola pública foi alcançado em 2021. Na visão das autoras, o que corrobora a percepção de gestores das escolas privadas, essa política influencia diretamente nas estratégias educacionais das elites brasileiras, "ao reduzir significativamente as chances de jovens privilegiados social e economicamente (que teriam grande probabilidade de ter estudado em uma escola particular de ensino médio), garantir uma vaga nas universidades de maior prestígio no país" (NOGUEIRA e ALVES, 2016, p.164).

Ainda que seja cedo para afirmar quais serão os desdobramentos dessas políticas afirmativas sobre a educação básica, em especial da Lei de Cotas, há evidências de que é mais um dos fatores que transformam a expectativa das famílias e dos alunos de instituições privadas em

[90] Sabine Righetti, "Cursos mais visados da USP estão longe de metas sociais", *Folha de S.Paulo*, Especial Educação, 23 de novembro de 2013.

relação ao ingresso nas universidades, conforme apontaram um dos diretores do colégio A e gestores de outras escolas. Em resultado, esse fator atua como uma condição de mudança de reformas curriculares no sentido de uma formação educacional que permita alcançar novas expectativas de ingresso nas universidades nacionais privadas e estrangeiras. No caso do Brasil, isso reforça, inclusive, o ideal cosmopolita de formação entre as elites que esperam que seus filhos tenham a possibilidade de cursar, no futuro, uma universidade no exterior; o que impulsiona o aumento da procura de escolas internacionais, com currículos internacionais ou com iniciativas de internacionalização pelas famílias de elites, como apresentado no capítulo anterior. É uma condição de mudança externa que, ao impulsionar o movimento de internacionalização da educação, impacta as escolas de elite em termos curriculares e em seus mecanismos de legitimação e diferenciação.

As estratégias traçadas pela escola A para seguir o caminho da internacionalização são diversas e bastante divulgadas nos meios de comunicação da instituição. Entre elas estão o oferecimento de currículos em duas línguas estrangeiras distintas, realização de provas para universidades europeias, parcerias com uma universidade dos Estados Unidos, criação de uma área do colégio dedicada a assuntos relacionados a cursos de graduação no exterior e promoção de feiras de projetos científicos com parceiros estrangeiros. O início desse investimento em internacionalização, que antecede em uma década a reforma curricular de 2018, iniciou-se com o programa de High School. Nos últimos anos, as iniciativas se intensificaram muito rapidamente, como a criação de três programas que oferecem currículos complementares (*Dual Diploma*) em línguas estrangeiras, no contraturno do currículo regular. Um programa para alunos do Ensino Fundamental (Middle School), outro para alunos do 9º ano, 1º e 2º anos do Ensino Médio (High School) e um terceiro (Programa Bicurricular) para alunos a partir do 1º ano do Ensino Fundamental 1.

O primeiro programa bicurricular do colégio, elaborado em parceria com uma universidade do Texas e voltado para alunos do 9º ano do Ef2 e 1º e 2º anos do Ensino Médio, foi apresentado à comunidade em 2008, tendo início no ano seguinte. Sete anos depois, um novo programa de High School, em parceria com outra universidade norte-americana, veio a substituir o anterior. Desde então, a escola oferece um currículo no contraturno com oito aulas semanais em língua inglesa, salas de no máximo 24 alunos e professores estrangeiros ou *native-like*. Ao cursarem o

programa, os alunos obtêm um diploma de High School da universidade parceira, que convalida as disciplinas do currículo brasileiro equivalentes e acrescenta disciplinas específicas como economia, marketing para o século 21, oratória, planejamento de carreira e história americana. De acordo com a coordenadora do programa, a High School é formada por disciplinas como se "o aluno estivesse dentro" de uma escola nos Estados Unidos, proporcionado ao aluno cursar, em paralelo ao currículo brasileiro, um currículo norte-americano dentro de uma instituição brasileira (site institucional).

Mais recentemente, a escola passou a oferecer um currículo bilíngue em língua inglesa também para Ensino Fundamental 2. O programa da Middle School, desenvolvido por uma universidade dos Estados Unidos, passou a ser oferecido em 2017 a alunos do 7º e 8º anos, estendendo-se a alunos do 6º ano em 2020. As quatro aulas semanais de 45 minutos, ministradas em língua inglesa, acontecem no contraturno do período regular, como os demais programas bicurriculares da escola. Baseado na agenda de temas globais da ONU, como água, voluntariado, saúde, mudanças climáticas e direitos humanos, o currículo da Middle School estabelece como um de seus objetivos centrais desenvolver as "habilidades e competências do século 21" – comunicação, resolução de problemas, colaboração e pensamento crítico. Desenvolver essas competências e habilidades, segundo o site da escola, contribui para a formação de estudantes que se vejam como agentes de mudanças globais e de sua própria comunidade. A proposta curricular tem como norte, portanto, a formação de "lideranças globais", como explica o texto institucional: por meio "do conceito Glocal, que reúne os princípios de global e local, esses líderes do amanhã já aplicarão suas soluções aos problemas de suas localidades ainda enquanto estudantes do Ensino Fundamental" (Site institucional). Não apenas as competências para o século 21 e os temas globais estruturam o currículo do programa da Middle School, ambas tendências do movimento reformista mundial, mas a metodologia de ensino-aprendizagem dialoga claramente com as propostas de metodologias consideradas inovadoras. O programa se apresenta como um currículo integrado das áreas de humanidades e de ciências com uma abordagem metodológica STEAM, a qual potencializa a abordagem de questões multidisciplinares, como os temas globais.

O discurso sobre currículos internacionais que se apresentam como preparatórios para o século 21, por meio de um currículo que desenvolva as competências necessárias, ganha destaque nas publicações do colégio. Segundo as entrevistas, os gestores têm notado um maior interesse das

famílias pelos currículos internacionais oferecidos pela escola e, consequentemente, um aumento do número de matrículas em todos os seus programas de currículo internacional. O programa do Ensino Fundamental 2 (Middle School 7º e 8º anos), por exemplo, contava com 230 alunos matriculados em 2019, de um total de aproximadamente mil alunos, tendo formado 109 estudantes naquele ano. A High School, que formou 85 alunos em 2019, tem uma procura ainda maior. Em 2019, contava com 280 alunos, de um total de cerca de 800 alunos, cursando o programa. As entrevistas apontam um aumento das matrículas nesses dois programas, o que levou à ampliação da Middle School para o 6º ano em 2020. Como apontou Florian Waldow (2018), o discurso da internacionalização do currículo está associado a uma série de princípios educacionais importantes do discurso hegemônico sobre educação. No programa curricular da High School, destaca uma notícia publicada no site da escola, "os estudantes podem aprender habilidades que não são trabalhadas no currículo brasileiro, como debate, oratória, escrita acadêmica e liderança". Sobre a metodologia aplicada no curso da Middle School, um dos gestores destaca a Aprendizagem Baseada em Projetos, considerada uma metodologia ativa e inovadora na qual o ponto de partida é uma questão a ser abordada de forma multidisciplinar e um "desafio" como produto final. As principais categorias do discurso reformista contemporâneo aparecem, portanto, nos programas curriculares em língua inglesa da escola A: desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, educação centrada no aluno, metodologias ativas e formação para a cidadania global.

O currículo bilíngue na língua de origem do colégio, outra iniciativa de internacionalização, também é recente, ainda que tenha se originado de um currículo que a escola oferecia anteriormente com aulas da língua de 40 minutos semanais e dos cursos extracurriculares de idioma e cultura do país estrangeiro. O novo modelo curricular divide-se em três fases, equivalentes ao EF1, EF2 e Ensino Médio no Brasil. O discurso a respeito da criação do novo programa em 2018 dialoga com o princípio da escola sobre as reformas curriculares pelas quais tem passado: a busca de uma formação que prepare seus alunos para as transformações do mundo contemporâneo sem perder a cultura e os valores da instituição. Segundo uma das professoras do programa, o "curso remete tanto às origens [da escola] quanto ao futuro do nosso aluno". O módulo curricular destinado aos alunos do EF1 constitui-se de um currículo complementar ao regular de quatro horas semanais para 1º e 2º anos, distribuídas em duas vezes por semana, e de cinco horas, distribuídas em três vezes por semana, para 3º ao 5º ano. Segundo o documento curricular da

escola, o objetivo dessa primeira fase é ambientar e inserir a língua e cultura do país de origem da escola para os estudantes do EF1.

Dentro deste terceiro programa, o currículo do EF2 (6º ao 8º ano) amplia-se para todos os dias da semana em 2019, não mais como complementar no contraturno, mas como um currículo de período integral (7h45 às 16h) na escola. A grade curricular desse segundo módulo segue o padrão europeu, com carga semanal de cinco horas de inglês (duas horas a mais do que o currículo brasileiro), sete horas de aulas de língua do país de origem da escola (gramática e literatura), aulas de história, geografia, tecnologia, STEAM e música e artes semanais. Tanto o programa do EF2 quanto o terceiro módulo, oferecido para alunos do 8º ano do EF2 ao 3º ano do Ensino Médio, são considerados como cursos bicurriculares, pois as turmas são exclusivas do programa, com disciplinas do currículo estrangeiro e do currículo brasileiro, ministradas nas duas línguas, distribuídas no período da manhã e da tarde. Nesse sentido, a família deve optar por esse currículo a partir do 6º ano, não mais como um currículo paralelo ao currículo regular do colégio, e sim como outro programa curricular ao longo de todo o Ensino Fundamental 2. A proposta desses programas, segundo o site institucional, é que o aluno tenha um aprofundamento na cultura europeia e, ao mesmo tempo, seja preparado para o ingresso em universidades nacionais e internacionais. Em complementação a esses programas, o colégio destaca parcerias com universidades estrangeiras na Europa, cujas provas de admissão são realizadas na sua própria sede em São Paulo. Outra iniciativa nesse sentido é o oferecimento de cursos de língua e cultura do país europeu para estudantes do Ensino Médio como disciplinas eletivas e extracurriculares. Duas dessas eletivas têm o propósito de preparar os alunos para as provas de certificação de língua nos níveis B1 e B2 do quadro Europeu Comum de Referência (QCER).

Outra iniciativa que tem se tornado frequente entre as escolas estudadas é a criação de um centro de internacionalização. Em parceria com uma consultoria educacional que prepara estudantes brasileiros para os processos seletivos de universidades estrangeiras, o colégio criou uma área dedicada aos alunos que procuram cursar graduação no exterior. Essa área de internacionalização, que tem o objetivo de fornecer aos alunos e às famílias informações sobre preparação para os processos de ingresso em universidades no Canadá, Estados Unidos, Holanda, Reino Unido e Itália, conta ainda com professores da casa que fazem parte dos programas curriculares internacionais. Por meio da organização de eventos, workshops, simulados para as

provas de processos de seleção, palestras e visitas de representantes de universidades estrangeiras, a escola entende que apoia os estudantes na escolha da universidade, no caminho que pode traçar para conseguir uma vaga no exterior e na preparação antecipada para alcançar esse objetivo, atendendo à crescente demanda de seus estudantes e dos pais por universidades no exterior.

As reformas curriculares recentes e a redefinição da imagem do colégio para além de uma escola tradicional de São Paulo, com um projeto conectado com as propostas curriculares e estilo pedagógico inovadoras que respondam aos desafios do século 21 já tem trazido resultados. Escolas como os colégios A, B e C parecem reafirmar uma concepção que circula na imprensa e, talvez, mesmo entre as famílias das classes mais ricas:"Até outro dia, quando se falava em escola de elite, subentendia-se um colégio tradicional, com no mínimo seis décadas de história, onde haviam estudado integrantes de famílias ricas, pais e avós dos alunos atuais. Esse conceito mudou com a entrada de novos players no mercado, que já chegam com aura (e mensalidade) de instituições de primeiríssima linha e a ambição de formar os líderes de amanhã"[91]. Segundo um dos diretores do colégio, os alunos não apenas alcançaram melhor desempenho do Enem 2019, como estão mais comprometidos e engajados no processo de aprendizagem por meio de projetos que estão diretamente ligados à vida real, à resolução de problemas reais e ao empreendedorismo social. Além disso, o colégio tem recebido maior procura por matrículas para todos as anos escolares e tem sido procurado por outras escolas para visitar a instituição e se informar sobre esse processo de transformações curriculares e pedagógicas. Ao se referir a um convite que a escola recebeu da Empresa de impacto social israelense Education Cities, em 2017, para compor uma comissão internacional de escolas inovadoras, um dos gestores destaca que "durante esses últimos anos, apresentamos significativa melhoria no desempenho dos resultados de vestibulares e rankings externos e, ao mesmo tempo, apresentamos expressivos resultados no âmbito do desenvolvimento das competências fundamentais para os jovens do século XXI" (Publicação institucional interna, maio de 2017).

Em linhas gerais, e a título de síntese recapitulativa, pode-se dizer que o projeto recente de mudança curricular do colégio A expressa uma confluência do contexto global de novos desafios sociais e econômicos impostos pelo mundo em rápida transformação, no qual a educação ganha

[91] "As novas escolas de elite querem formar líderes cosmopolitas e sensíveis — e cobram caro por isso", *Época Negócios*, 02/06/2018, <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2018/06/novas-escolas-de-elite-querem-formar-lideres-cosmopolitas-e-sensiveis-e-cobram-caro-por-isso.html> (Acessado em 05/07/2018)

cada vez mais destaque como meio de preparar os alunos para enfrentar essas incertezas e solucionar os problemas contemporâneos; o contexto nacional de reforma curricular suscitado pela aprovação da BNCC, considerando o discurso que se constrói em torno na elaboração e implementação do documento oficial; e, por fim, o contexto local da reconfiguração do mercado das escolas em São Paulo e das expectativas dos alunos e famílias diante do ingresso nas universidades públicas nacionais e das universidades estrangeiras. As entrevistas com gestores, os textos institucionais de publicações internas e os documentos curriculares apontam que o discurso da terceira temporalidade do movimento reformista mundial, aliado à recente reconfiguração do mercado das escolas na cidade de São Paulo e às novas expectativas de formação para dos filhos de elite, constituem, nesse contexto de transformações sociais, econômicas e ambientais mundiais, importantes forças de mudanças que impulsionam as mudanças da escola A, uma das mais tradicionais da capital paulista. Diante dessas condicionantes, que cruzam diferentes esferas, a escola se viu diante da necessidade de refletir sobre a formação de seus alunos por meio de um projeto de redesenho curricular.

O caminho trilhado pela escola, conforme anunciado pela direção, foi uma tentativa de propor um currículo considerado inovador, a partir de 2018 – complementando o PPP elaborado em 2014-2015 –, que combinasse princípios educacionais em circulação no Brasil (como as competências da BNCC e as novas metodologias trabalhadas em escolas inovadoras ao redor do mundo) com a tradição que a escola representa na capital paulista. Para isso, os gestores implementaram de forma bastante intensa diferentes iniciativas nos últimos anos, as quais procuram focar no desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas, nas metodologias ativas (Steam-S, sala de aula invertida, ABP, prototipagem), por meio de projetos interdisciplinares e reorganização dos espaços e tempos escolares (salas maker), e na internacionalização curricular. O discurso reforça o diferencial da escola no concorrido mercado da educação privada: diálogo com a contemporaneidade, mas com uma maneira própria de ensinar, que não se limita à simples reprodução das tendências internacionais. Uma formação centrada em um aluno protagonista, inovador, flexível, inclusivo e crítico que, para além de estar preparado para o mundo do trabalho, possa atuar em um mundo em constante transformação.

Uma das estratégias de inserir esses princípios educacionais em seu currículo, no lugar da construção de um programa inteiramente novo para cada um dos ciclos, foi a criação de disciplinas

eletivas no Ensino Médio e optativas para o Ensino Fundamental, compondo um currículo diversificado e permitindo a abordagem de temas e metodologias inovadoras. Outra estratégia foi a criação de programas de currículos internacionais no contraturno ou de período integral (Middle School, High School e Bilíngue desde Ensino Fundamental), os quais têm sido muito bem recebidos pela comunidade escolar, com um aumento significativo da procura das famílias por esse tipo de currículo. Dessa maneira, conseguiu reorganizar seu currículo sobre novas bases, as competências, sem a elaboração de um programa curricular absolutamente novo. Além dos programas curriculares internacionais, a escola fez grandes investimentos em outras iniciativas de internacionalização de seu projeto pedagógico, como forma de legitimar uma educação inovadora, global e de qualidade. A escola criou um centro de internacionalização, fez parcerias com universidades estrangeiras, nos Estados Unidos e Europa, e com as empresas de tecnologia, como Microsoft e Apple. Desde 2018, a Escola A passou a integrar o Programa das Escolas Associadas (PEA), braço da UNESCO dedicado às instituições de educação básica que recebe o selo de "polo difusor de inovação e qualidade na Educação" em todo o mundo. No ano seguinte, a instituição participou da primeira edição do PISA for Schools (PISA-S), avaliação oferecida às escolas privadas, no Brasil, cujos resultados foram anunciados como indicador de excelência da escola nas três áreas avaliadas pelo PISA-S. É um modelo de reforma que, embora tenha evitado uma ruptura brusca em seu currículo, conseguiu contemplar as principais tendências internacionais e nacionais na reestruturação curricular, encontrando mecanismos de diferenciação de seu projeto frente às demais escolas privadas que atendem um público similar ao seu.

4.2. Formação integral e a reconfiguração do espaço escolar

Seguindo um caminho de reforma bastante distinto do Colégio A, a Escola B opta por um processo de mudança mais longo e mais drástico. Uma reforma dos tempos e espaços escolares que produziu um documento curricular completamente novo. Centrado no conceito de formação integral e organizado a partir de competências estruturantes, o novo currículo estabelece um diálogo intenso com documentos de agências internacionais e documentos oficiais nacionais recentes. Em 2018, mesmo ano que marca o início das iniciativas de reforma da escola A, a direção da Escola B apresentava publicamente seu novo projeto educacional, que buscava unir excelência

e tradição com uma formação de cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta.

Fundado pelos Jesuítas em meados do século 19 em uma cidade do interior paulista, o colégio se muda para a capital no início do século 20, atraindo alunos das famílias mais abastadas que viviam nos ricos casarões nos arredores da Avenida Paulista, num momento de intensa expansão da cidade. Inicialmente um colégio que atendia exclusivamente meninos, como outros colégios confessionais na época, abriu as portas para as alunas na década de 1970. Hoje, com mais de 2000 alunos no período diurno e 500 alunos provenientes de escola pública no período noturno, o colégio faz parte dos colégios jesuítas do Brasil, que compõem uma ampla rede de escolas da Companhia de Jesus em diferentes países. Reconhecido como um dos mais tradicionais de São Paulo, no ano de 2018 o colégio apresentou à sua comunidade e ao público em geral um projeto de reforma curricular que viria acompanhado de uma "mudança profunda dos tempos e dos espaços escolares" (Entrevista com gestores, 2019). A escola anunciou que deixaria o já tradicional edifício na região central da capital e construiria, em outro bairro da cidade, um novo prédio que pudesse dialogar com seu novo projeto pedagógico. A partir de 2020, a escola passaria a funcionar no novo espaço e em turno integral para todos os segmentos dos cursos diurnos. O reitor à época do anúncio da reforma curricular afirmou que a escola não iria abandonar a sua tradição, mas precisaria de inovações pedagógicas. "Tradição não é petrificação, é uma história viva. É um rio sempre em movimento. Não levaremos um colégio velho para um prédio novo", defendeu em 2018.[92]

Esse projeto estrutural de mudança curricular, acompanhado por novas concepções do espaço e do tempo escolares, deve ser analisado como resultado de um conjunto de forças de mudança internas, externas e pessoais, que se condicionaram entre si nos últimos dez anos. O movimento de reforma nasce oficialmente, alguns anos antes do anúncio de 2018, fora da unidade escolar. Origina-se de discussões no seio da Companhia de Jesus desde pelo menos 2012, quando representantes de todas as escolas da rede jesuíta se reuniram em Boston, Massachusetts, para discutir o futuro da educação. Ali, iniciaram um caminho de reforma educacional – curricular e pedagógica – de toda a rede de escolas, convencidos de que

> los nuevos "signos de los tiempos" justifican un cambio en nuestra manera de proceder. Esta nueva manera de proceder incluye comunicación y colaboración permanentes a

[92] Notícia publicada na versão impressa da *Folha de S.Paulo*, Cotidiano, 24/3/18.

> través de un desarrollo continuo de nuestra red internacional de escuelas. Nuestra red internacional de escuelas está en una posición única para educar ciudadanos globales capaces de participar en un proceso de globalización de la solidaridad, la cooperación y la reconciliación que respeta completamente la vida humana, la dignidad, y toda la creación de Dios (Relatório da Companhia, 2012, anexo PEC, 2016).

A mesma questão formulada e enfrentada por agência multilaterais, agentes de política pública, acadêmicos e organizações da sociedade civil, "para que se deve formar no século 21", estava posta pela Companhia de Jesus no encontro de 2012. Os novos "sinais do tempo", ou seja, uma leitura do quadro de transformações sociais e econômicas que reconfigura o papel da escola na contemporaneidade impõe a necessidade de mudança educacional à tão tradicional e histórica rede de escolas inaciana. No relatório citado, a formação para a cidadania global, por exemplo, uma das categorias centrais do discurso reformista mundial da terceira temporalidade, emerge como necessária para formar alunos capazes de participar do mundo globalizado que se constitui nas últimas décadas. Nota-se ainda a perspectiva de um processo de internacionalização da educação, outra tendência do movimento reformista. Nesse sentido, a rede internacional jesuítas proporcionaria, segundo o documento, uma vantagem a cada escola de sua comunidade nessa busca por esse novo e necessário tipo de formação educacional.

Dois anos após aquelas primeiras discussões em Boston, outro encontro com cerca de 80 participantes das seis regiões jesuítas do mundo foi realizado em Manresa, Espanha, a convite do Secretário de Educação da Companhia de Jesus. O objetivo desse seminário era justamente enfrentar aquela mesma questão da educação contemporânea: "educar para quê?". O relatório, que resultou dos cinco dias de discussão "en torno a lo que significa formar una persona consciente, competente, compasiva y comprometida como marco general para nuestra educación", anunciava em 2014, a todas as escolas da rede jesuíta, a necessidade de fomentar o "diálogo entre algunas de las tendencias educativas contemporáneas más significativas, la pedagogía y la espiritualidad Ignacianas". Seguindo um caminho consonante com o discurso mundial pela mudança, o documento explicitava que os representantes dos colégios inacianos no mundo todo ali reunidos estavam "convencidos de que es necesario un cambio profundo en nuestras escuelas" (Relatório da Companhia, 2014, Anexo PEC, 2016). O discurso da Companhia em defesa da mudança educacional de suas escolas (condição interna de mudança), bastante evidente no relatório da instituição publicado em 2014, mostrava-se estar condicionado pela necessidade de maior diálogo

com as transformações em escala global, incluindo as tendências educacionais contemporâneas "mais significativas" (condição externa de mudança).

O desdobramento desses encontros internacionais e da consolidação da percepção da necessidade de mudança nas escolas da rede jesuíta foi a publicação, em 2016, do Projeto Educativo Comum (PEC, 2016), em que a Companhia passava a orientar a revisão dos currículos das escolas da rede em todo o Brasil em diálogo com a contemporaneidade, "buscando responder aos desafios trazidos pelas constantes mudanças da sociedade e da tecnologia e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem" (Publicação Institucional Interna, 2019, p.30). O documento, de mais de cem páginas, inicia-se com uma leitura do contexto atual no mundo da educação em diferentes esferas (global, nacional e local) e constrói sua argumentação em defesa das mudanças necessárias na educação básica diante de um cenário mais amplo de mudanças (sociais, econômicas, tecnológicas, subjetivas). Em seguida, enuncia os caminhos que todas as escolas da Companhia no Brasil devem trilhar para manter os princípios da educação inaciana e, ao mesmo tempo, dialogar com o tempo presente e com "as tendências educativas contemporâneas mais significativas". Nesse sentido, o PEC expõe de forma bastante clara as intencionalidades de seu projeto pedagógico; isto é, o tipo de aluno que a instituição quer formar, os desafios que as escolas enfrentam atualmente, as concepções pedagógicas em consonância com as categorias do discurso reformista mundial contemporâneo, as inspirações nos documentos oficiais nacionais e os passos que os colégios jesuítas precisam seguir para construir o caminho da renovação.

Esse primeiro texto do PEC (2016), com vigência entre 2016 e 2020, foi produzido por grupos de trabalho de representantes das escolas do Brasil ao longo do ano de 2015. Em escala nacional, houve encontros para a elaboração de um documento que orientasse a reforma das escolas da rede no país. Foi diante das diretrizes do PEC para que as escolas jesuítas do Brasil fizessem uma revisão de sua Proposta Pedagógica e desenhassem os caminhos necessários para sua efetivação (nova matriz curricular), que o Colégio B anunciou no ano de 2018 – e tem implementado desde então – um projeto de mudança estrutural para 2020. As transformações profundas na sociedade e na economia, que impactam profundamente a função social da escola no século 21, aparecem enfaticamente como um dos principais motores da renovação pedagógica e curricular não apenas nos documentos oficiais da Companhia de Jesus, no âmbito nacional e

internacional, como também nas entrevistas realizadas com gestores e nos materiais publicados pela escola:

> En todo el mundo, la educación se encuentra en una encrucijada como resultado de los cambios extraordinarios en la sociedad que nacen de la globalización, el abismo cada vez más amplio entre los ricos y los pobres, las innovaciones tecnológicas, los câmbios en las familias y las nuevas búsquedas de paz e igualdad. (PEC, 2016)

O discurso da PEC estabelece, nesse sentido, um evidente diálogo com as concepções da terceira temporalidade do movimento reformista mundial. A intensificação dos problemas globais, como o aumento da desigualdade, da pobreza e da exclusão social, acentuados com a crise de 2008, atribui à educação a responsabilidade de solucionar problemas gerados fora do campo educativo. O PEC destaca a necessidade urgente de buscar a paz e a igualdade. A formação de um cidadão global capaz de enfrentar esses desafios e de "participar do processo de globalização da solidariedade, da cooperação e da reconciliação" (Relatório da Companhia, 2012, anexo PEC, 2016), em diálogo com que apontou Popkewitz, é parte constitutiva do novo cosmopolitismo, entendido, dentro desse discurso atual sobre educação, como um princípio essencial para reconstruir a sociedade mundial contemporânea no sentido de conter as mazelas testemunhadas no século 21 (violência e desigualdades) e para dar esperanças de uma humanidade unificada ("reconciliação") e dotada de hospitalidade ("solidariedade e cooperação") para com os Outros (POPKEWITZ, 2008; 2011).

Os argumentos em defesa da mudança educacional estão alicerçados sobre a ideia de que o atual modelo de ensino não mais responde ao que a Companhia propõe como rede e como educação conectada ao tempo presente. Embasam, portanto, a tese de que seria preciso desenvolver um novo tipo de formação correspondente a um "processo de ensino que fosse prazeroso" e "repleto de sentido" dentro dos marcos que definem o nosso tempo. Há, aqui, não apenas a percepção de que o mundo se transforma, reconhecendo um outro papel para a educação, mas também de que a subjetividade dos alunos muda em função dessas transformações, exigindo das escolas novas "ferramentas que dinamizem o trabalho desenvolvido e que sejam mais adequadas ao ensino-aprendizagem de um aluno que hoje é mais ativo e interativo, tornando o aprendizado mais interessante e significativo" (Fala da direção, Publicação Institucional Interna, 2019).

Na leitura que a instituição faz do contexto social e econômico mais amplo, o que por si só exigiria mudanças curriculares e nas práticas pedagógicas dos colégios da Companhia no Brasil, outro aspecto ainda é considerado. O documento destaca como condição de mudança o que denomina de "emergência educativa". Isto é, a emergência da educação como pauta nas diferentes esferas, desde a pública até privada, desde a global até a local. O documento aponta como uma das causas das atuais transformações nas escolas o mercado que vem se constituindo nas últimas décadas em torno da educação. Toma-se, no PEC, o contexto educacional recente como complexo e competitivo, o que ainda estaria sendo impulsionado "pelo mau uso das avaliações padronizadas de âmbito nacional e internacional". Sem deixar de destacar que há importantes ganhos com a realização das avaliações externas, uma vez que os indicadores "de qualidade da educação elaborados por agências internacionais ajudam a mapear as fragilidades e fortalezas dos sistemas educacionais", o documento de 2016 aponta para o aumento da competição entre escolas, intensificado pela publicação desses indicadores, e questiona a forma unilateral de mensuração da qualidade da educação pelas avaliações externas: "Nosso modo de oferecer educação de qualidade, entretanto, não se restringe a atingir os índices de ranqueamento em avaliações padronizadas. Nossa finalidade considera mais as demandas pela sustentabilidade ambiental do planeta do que as metas de desenvolvimento econômico viciadas na exploração dos recursos naturais. [...] Não há mérito de excelência acadêmica sem que isso seja seguido pela mobilidade social e diminuição da pobreza." (PEC, 2016, p.37)

É possível perceber, nesses excertos, o diálogo do texto do PEC com as diferentes categorias do discurso educacional apresentados nos relatórios das organizações supranacionais, como UNESCO e OCDE; e não apenas no que diz respeito aos resultados das avaliações internacionais como o PISA. No discurso sobre o papel social da escola em formar um aluno para além do conhecimento e das habilidades cognitivas, enfatiza-se a educação para o desenvolvimento sustentável, para a cidadania e para o enfrentamento de questões contemporâneas, como a busca pela equidade e pela paz. Os relatórios das agências internacionais, como analisado no primeiro capítulo, demonstram essa mudança de perspectiva no olhar sobre educação ao longo dos últimos trinta anos, redefinindo o seu papel no mundo contemporâneo e o significado de uma educação de qualidade: "a melhoria da qualidade e da relevância da educação atualmente vêm recebendo mais atenção do que nunca, com a devida ênfase na importância de valores, atitudes e habilidades que promovam o respeito mútuo e a coexistência pacífica." No lugar

do discurso por uma formação educacional voltada sobretudo para o mercado de trabalho, a competitividade e a eficiência – em que o capital humano é entendido como um mecanismo necessário para o crescimento econômico nacional –, a formação contemporânea deve ir "além de habilidades e conhecimentos cognitivos", focando em uma educação mais "humanizada" e "relevante" que extrapole os limites das fronteiras nacionais. Em consonância com essa narrativa educacional, "a comunidade internacional tem instado por uma educação que contribua para a resolução dos desafios globais já existentes e emergentes que ameaçam o planeta e, ao mesmo tempo, ajude a aproveitar com sabedoria as oportunidades que essa educação oferece" (UNESCO, 2016).

Analisar as mudanças no colégio B elaboradas entre 2018 e 2020 é compreendê-las dentro dos marcos desse Projeto Educativo Comum publicado pela Companhia de Jesus em 2016, produzido a partir da leitura do cenário de transformações globais dos últimos dez anos, da intensificação do discurso internacional pela mudança educacional, dos encontros da Companhia de Jesus desde 2012 com o objetivo de repensar o papel da escola nos tempos presentes e da reorganização do mercado das escolas privadas. A renovação de seu projeto pedagógico é uma resposta a todas essas forças de mudança externas e internas que se condicionam mutuamente e que impactam o movimento de reforma curricular da instituição em escala local. Outros elementos, como documentos oficiais (nacionais e municipais) e relatórios de organizações multilaterais, devem ainda ser considerados como condições de mudanças externas. É recorrente no discurso da escola B a preocupação de vincular a nova matriz curricular com quatro grandes forças norteadores: os "elementos fundamentais da tradição pedagógica da Companhia de Jesus"[93], como anunciava os documentos da Companhia (2012, 2014, 2016); a análise "das orientações dos últimos documentos da UNESCO" (Matriz Curricular EF2, 2019); os documentos oficiais nacionais, como os PCNs, LDB e BNCC; e a pesquisa de matrizes curriculares de escolas

[93] Os documentos inacianos citados como referências para a matriz curricular do Projeto 2020 são: *Características da Educação da Companhia de Jesus*, 1986, <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/wp-content/uploads/2019/05/CaractEducacaoSJ.pdf>; *Pedagogia Inaciana, uma proposta prática*, Edições Loyola, 1993, <http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/wp-content/uploads/2019/05/Pedagogia-Inaciana-Uma-proposta-pratica-Companhia-de-Jesus-1993.pdf>; e *A Excelência Humana: Homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos".* Secretariado de Educação da Companhia de Jesus, Roma, 2015.

brasileiras e estrangeiras (jesuítas e não jesuítas), como a escola confessional Montserrat[94], na cidade de Barcelona, considerada uma das escolas mais inovadoras da capital catalã (Entrevista com direção, 2019).

Essas forças norteadoras da matriz curricular evidenciam um elemento que se destaca nos discursos reformistas das escolas consideradas tradicionais de São Paulo, assim como observado na análise da reforma do colégio A: a ideia de tradição ou de manutenção da essência da escola em seu processo de mudança ou inovação. A tradição é reafirmada por meio da identidade das escolas da rede jesuíta: nos documentos da Companhia de 2012, 2014 e 2016, transparece a concepção de uma rede de escolas que, mantendo os princípios da Companhia, dialoga com a transformação mundial da sociedade e da educação. Nos termos do PEC (2016): "É próprio da Companhia de Jesus responder aos desafios de cada tempo de forma crítica, consciente e efetiva, empreendendo caminhos com coragem para inovar e renovar" (PEC, 2016, p.14).

A própria rede da Companhia atende ao reformismo. O propósito de conciliar tradição com inovação emergiu com força em um dos encontros de lideranças mundiais da Companhia no processo de renovação educacional de sua rede, ocorrido em 2017 no Rio de Janeiro, que dava continuidade às conversas anteriores em Boston e na Espanha. O documento que resultou do congresso na capital fluminense abre uma seção específica ("Tradição e Inovação") para tratar dessa questão. Ali, afirma-se que

> "estamos chamados a um discernimento genuíno em continuidade com nossa herança espiritual, para respondermos criativamente aos desafios do nosso mundo e das novas gerações que frequentam nossos colégios. Somos conscientes de que nossa tradição nos chama a participar de uma conversação contínua sobre os melhores meios para servirmos à nossa missão hoje, que deve se refletir na renovação e na inovação em nossos colégios e modelos pedagógicos. Tudo isso precisa levar nossos colégios a usar a imaginação

[94] O Collegi Montserrat, escola confessional da congregação católica Filhas Missionárias da Sagrada Família de Nazaré, apresenta-se como uma instituição "comprometida com a educação integral, tanto do coração como da inteligência, de crianças e jovens, desde os primeiros passos até a universidade, privilegiando a excelência humana, física, intelectual, espiritual e social". Passou por uma mudança curricular recente aliada à reconfiguração do espaço escolar e das práticas pedagógicas. Nessa nova proposta, anuncia ser "uma escola integradora, de qualidade e diferenciada que pretende ser uma referência no mundo da educação, regida por um Projeto Educativo coerente, dinâmico e global, aberto à mudança e à inovação". Conforme entrevistas com os gestores da escola B, o processo de mudança curricular e do espaço escolar do colégio Montserrat foram inspiradores para que eles pensassem a sua reforma. Sobre a proposta pedagógica e o discurso sobre a mudança do Collegi Montserrat, ver site da instituição: <https://www.cmontserrat.org/> (Acessado em 12/09/2021).

> inaciana para propor e implementar melhores práticas educativas que realmente possam encarnar a excelência humana de nossa educação e transformar nossos estudantes, nossas sociedades e a nós mesmos" (Acordos Finais do Congresso JESEDU-Rio, 2017, Anexo PEC, 2021, p.90-91)

Parece, nesse sentido, bastante importante para as escolas tradicionais de elite de São Paulo reafirmar sua essência e sua tradição em meio a seu processo de reforma curricular, até mesmo como um diferencial. No caso da escola B, essa reafirmação de sua tradição está na escolha dos documentos e dos princípios da Companhia de Jesus como uma das forças norteadoras de sua matriz curricular. Segundo o site do colégio, "a essência da nossa proposta pedagógica não muda, mas trilhamos um caminho de inovação metodológica, que significa trazer para a realidade do [colégio] ferramentas que dinamizem o trabalho desenvolvido e que sejam mais adequadas ao ensino-aprendizagem de um estudante que hoje é mais ativo e interativo, tornando o aprendizado mais interessante e significativo", discurso originado nos documentos da Companhia analisados acima. Mantendo seus princípios e defendendo a necessidade de mudança num cenário de transformação social, ganha destaque nas entrevistas e nos materiais publicados pela escola, a leitura de documentos oficiais nacionais e documentos de agências multilaterais, por meio dos quais circulam as categorias do discurso internacional: educação integral, educação para toda a vida, metodologias ativas, abordagem internacional e formação para a cidadania global. O redesenho curricular é uma das estratégias segundo a qual se pode reunir essas categorias e concretizar as intencionalidades de mudança em diálogo com a contemporaneidade. Na introdução de sua matriz curricular, o currículo de uma escola ou de uma rede de ensino constitui-se justamente como "uma forma de adequar o ensino à realidade presente na sociedade" (Matriz Curricular, 2019).

Um dos conceitos estruturais e organizadores da reforma curricular do colégio B, que aparece como vinculado à educação inaciana nos documentos da Companhia no Brasil, é a concepção de educação integral. Atualmente atrelada a outras categorias do discurso reformista, como à formação para a vida toda, já enunciada no Relatório Delors no final da década de 1990, a formação integral ou holística vem ganhando espaço e se redefinindo na política pública nacional e na agenda global para educação desde finais dos anos 2000, tanto por meio de publicações de órgãos governamentais (BRASIL, 2001, 2007b, 2010a; MEC, 2009, 2012) quanto por meio de eventos promovidos e apoiados por agências supranacionais, como OCDE e UNESCO junto à sua

vasta produção documental, a qual circula ao redor do mundo (UNESCO, 2014, 2015b; OCDE, 1996, 2001, 2019). Vale destacar que, nos documentos internacionais, o termo "educação integral" ou "aprendizagem integral" raramente aparece, sendo mais recorrente o termo "formação holística", "formação plena" ou "formação global", que seria, em termos gerais, aquela capaz de fomentar o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural).

Nessas fontes, aparece a defesa de uma concepção de educação muito próxima àquela de uma educação que busca a formação e o desenvolvimento humano global ao procurar desenvolver, além da dimensão cognitiva, a dos valores e das atitudes e promover aprendizagens significativas para os alunos e em diálogo com desafios do mundo contemporâneo. Conceitos que se aproximam da ideia de educação integral e que se reafirmam com grande força a partir de 2010 nos documentos das agências internacionais (UNESCO, 2014, 2016; OCDE, 2015, 2016) e em alguns estudos acadêmicos (REIMERS *et al.*, 2017; MANSILLA e JACKSON, 2011; MANSILLA, 2018; MANSILLA e GARDNER, 2007) são os de "educação para a cidadania global", "educação global" ou "competências globais". Segundo o relatório da OCDE,

> Global competence is a multidimensional capacity. Globally competent individuals can examine local, global and intercultural issues, understand and appreciate different perspectives and world views, interact successfully and respectfully with others, and take responsible action toward sustainability and collective well-being (OCDE, 2018, p.21).

Estudos comparados de documentos oficiais e leis educacionais na América Latina apontam para a concepção de desenvolvimento integral da pessoa humana como uma das tendências nas reformas educacionais já desde a década de 1990, ainda que o conceito "educação integral" não fosse mencionado diretamente nos documentos. Segundo esses pesquisadores, a tendência vincula-se ao princípio de educação permanente ou para a vida toda, outra ideia que começava a ganhar força no campo da educação nos anos 1960 e 1970 no cenário desenvolvimentista, mas que passa a ser apropriada pelas reformas educacionais de caráter neoliberal apenas nos anos 1990 e 2000, quando se destacam nos documentos das agências internacionais e nas leis vigentes de muitos países latino-americanos. Em um estudo comparado, Saforcada e Vassiliades (2011), ao analisarem leis educacionais vigentes nos países da América do Sul sancionadas nos anos 2000, demonstram que uma das características centrais

compartilhadas pela maioria das leis analisadas é a "referência ao desenvolvimento integral da pessoa humana ou do estudante (Colômbia, Argentina, Chile, Brasil, Uruguai) ou o desenvolvimento da personalidade em todas as suas dimensões (Paraguai) ou potencialidades (Peru), cobrindo uma variedade de aspectos que respondem pelas muitas expectativas colocadas na educação". No Peru, o propósito é "formar pessoas capazes de alcançar sua 'realização ética, intelectual, artística, cultural, afetiva, física, espiritual e religiosa'; no Chile, defende-se "desenvolvimento espiritual, ético, moral, afetivo, intelectual e físico". No Uruguai, "com uma forte tradição secular", exclui o componente religioso, "afirmando como fim da educação 'o pleno desenvolvimento físico, psicológico, ético, intelectual e social de todas as pessoas sem discriminação alguma'." (SAFORCADA e VASSILIADES, 2011, p.290).

No Brasil, entretanto, o conceito "educação integral", na acepção de formação integral, é enfaticamente utilizado pelo MEC nos documentos oficiais mais recentes, ainda que o termo tenha surgido na legislação brasileira e ganhado espaço na política pública inicialmente vinculado à ampliação da jornada escolar, ou seja, à "educação em tempo integral". Nota-se que é um termo que vai mudando seu significado e ampliando sua abrangência para além da educação em tempo integral, sobretudo a partir de 2007, com a publicação da Portaria Interministerial (BRASIL, 2007) e do Decreto nº 7083 (BRASIL, 2010), iniciativas que instituem o Programa Mais Educação pelo governo federal. A partir dessa legislação, que atribui ao programa a finalidade de contribuir com a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação da jornada escolar na escola pública, o MEC passou a desenvolver outras iniciativas que consolidaram o termo "educação integral" não mais apenas associado apenas à concepção de educação em tempo integral. Em 2007, no contexto da implementação do Projeto Mais Educação[95], o MEC convocou, sob a coordenação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD), um grupo de trabalho formado por gestores municipais e estaduais e representantes da UNDIME, do CONSED, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de

[95] O Programa Mais Educação foi um marco no processo de ampliação da jornada escolar na educação básica. Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, pode ser definido como uma estratégia do MEC para indução da construção da agenda de educação em tempo integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar nas escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Ver Site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/formacao-integral> (Acessado em 22/09/2021)

Profissionais da Educação (ANFOPE), de Organizações não-governamentais ligadas à educação pública e de professores universitários. Seu objetivo era contribuir para "o debate nacional, com vistas à formulação de uma política de Educação Integral" (MEC, 2009, p.9).

O resultado do trabalho desse grupo foi a publicação *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*, de 2009, que enfrentava a questão "por que Educação Integral no contexto brasileiro contemporâneo?". O conceito passou a nortear, desde então, parte das políticas nacionais sobre educação. Nesse documento, o MEC ampliava as iniciativas voltadas para a educação em tempo integral, apostando na melhoria da qualidade da educação. O texto apontava para o nascimento da necessidade da educação integral no contexto das transformações econômicas e sociais contemporâneas, sob a "influência dos processos de globalização, as mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças socioambientais globais", as quais impõem "novos desafios às políticas públicas, em geral, e, em particular, às políticas educacionais, principalmente em países emergentes como o Brasil". Segundo o documento, a construção da proposta de Educação Integral é necessária a partir de uma "análise das desigualdades sociais que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades. Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza" (MEC, 2009).

A leitura do histórico da educação integral no texto do MEC (2009) é bastante interessante para compreender a maneira como este conceito, que se consolida nos últimos dez anos na política pública, é representado como uma perspectiva educacional que remete à história da educação brasileira, desde Anísio Teixeira e o movimento escolanovista – que vai se aproximar do pensamento de John Dewey – no Brasil da década de 1930[96], passando pela criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na década de 1950, e pela experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) nas décadas de 1980 e 1990, concebidos por Darcy Ribeiro a partir da experiência anterior de Anísio Teixeira, até chegar a experiências de educação

[96] O movimento se expressa com clareza no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Ao propor uma renovação da educação nacional, os Pioneiros defendiam que a educação deveria ser, além de universal, obrigatória e gratuita, integral, "no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas".

integral mais recentes, desenvolvidas em municípios brasileiros (São Paulo/SP, Belo Horizonte/MG, Apucarana/PR, Nova Iguaçu/RJ).

O documento *Educação Integral* (MEC, 2009) reafirma ainda a força da educação integral no contexto brasileiro remetendo à legislação nacional desde a década de 1980. Ao construir o percurso da educação integral no Brasil, o texto defende que essa concepção, mesmo que não literalmente expressa nos documentos legais anteriores ao Programa Mais Educação ou diretamente relacionada à concepção de formação integral, já estaria presente na Constituição Federal de 1988 (Arts. 6 e 205), na LDB (1996, Arts. 1, 34 e 87) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (Cap. V, Art. 53)[97]. Contudo, vale ressaltar que, na análise desses documentos legais anteriores ao projeto de 2007, citados pelo documento do MEC para embasar sua defesa da educação integral no contexto brasileiro, o conceito não estava definido e tampouco designava uma formação holística. Por um lado, estava relacionado à educação em tempo integral (LDB), e não à formação integral, acepção mais utilizada nas publicações mais recentes. Por outro, os textos legais que apontavam a educação como "direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa" e "de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho" (Constituição de 1988) ou que reconheciam a necessidade do "desenvolvimento integral da criança e do adolescente" (Estatuto da Criança e do Adolescente) foram lidos posteriormente como indicativos de uma formação integral.

É a partir de 2010, portanto, que "educação integral" vem sendo caracterizada como "formação integral". E não apenas na política pública o termo vem ganhando espaço. Organizações não-governamentais, como o Instituto Ayrton Senna, apostam na educação integral como a "chave para preparar as novas gerações para viver no século 21". Segundo seu site institucional, "num mundo cada vez mais complexo, dinâmico, diverso e incerto, é preciso preparar as crianças e os

[97]Na Constituição Federal de 1988, como o primeiro dos dez direitos sociais (Art. 5) e, conjugado a esta ordenação, apresenta a educação como direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho (Art. 205), que poderiam ser entendidas como condições para a formação integral do ser humano. De forma indireta na LDB (1996), os Artigos 1, 34 e 87 permitem que seja deduzido do ordenamento constitucional a concepção do direito à Educação Integral, que prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental e defende processos formativos que se desenvolvam na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. No Estatuto da Criança e do Adolescente (Capítulo V, artigo 53), reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção, o documento propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte.

jovens a fazer e perseguir escolhas que resultem em um futuro melhor para elas e para o mundo". Nessa concepção, alinha à do MEC, a educação integral contempla tanto o objetivo de "promover as competências cognitivas e socioemocionais necessária" para que os alunos "se desenvolvam plenamente no caminho das suas escolhas e do bem coletivo", quanto de se constituir como um "norteador para enfrentar os déficits das redes de ensino no campo da aprendizagem, cujos resultados têm ficado muito aquém do desejado e necessário, e para jogar luz à urgência de passar a trabalhar a educação por um olhar mais amplo".[98]

Outra instituição não governamental que atua junto ao poder público e a instituições privadas por meio de "pesquisa, desenvolvimento metodológico, aprimoramento e difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais" para "o fortalecimento da agenda de Educação Integral no Brasil" é o *Centro de Referências em Educação Integral*. O programa é coordenado pela Associação Cidade Escola Aprendiz, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) formada há 23 anos que se apresenta com o objetivo de contribuir "para o desenvolvimento dos sujeitos e suas comunidades por meio da promoção de experiências e políticas públicas orientadas por uma perspectiva integral da educação". Criado em 2013, o Centro "investe em incidência, mobilizando e articulando atores-chave, temas e fóruns estratégicos, apoiando as redes municipais e estaduais na formulação, avaliação e gestão de políticas de educação integral" e tem parceria com diferentes e influentes setores da sociedade, como empresas, organizações não governamentais ligadas à educação e movimentos da sociedade civil. [99]

O documento *Posicionamento: Centro de Referências em Educação Integral*, publicado pela instituição em 2016, concebe Educação Integral em diálogo com as transformações do mundo contemporâneo, consonante com as concepções do texto *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* (MEC, 2009) e do Instituto Ayrton Senna. Para o Centro, educação integral é

[98] Em 2019, o IAS publicou o *Guia Educação Integral na Alfabetização*. O documento destaca a importância das competências socioemocionais na educação brasileira e seu papel na melhoria da qualidade da educação pública. Segundo o Guia, a alfabetização integral é um "importante aliado da educação para superar lacunas e desigualdades sociais ao associar o socioemocional ao cognitivo, na medida em que o primeiro amplia significativamente a apreensão do segundo". Ver site da Instituição: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/> (Acessado em 17/10/2021).

[99] O programa tem parceria com Fundação Itaú Social, Fundação SM, Instituto Natura, Instituto Oi Futuro, Instituto Inspirare, Cenários Pedagógicos, Cenpec – Educação, Cultura e Ação Comunitária, o Centro Integrado de Estudos, Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), o Instituto Alana, Instituto Rodrigo Mendes, Movimento de Ação e Inovação Social (MAIS), a Comunidade Educativa CEDAC, a Avante – Educação e Mobilização, o British Council e o Instituto Península. O Centro tem, ainda, a chancela da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). Ver site institucional: <https://educacaointegral.org.br/> (Acesso em 10/10/2021)

uma "proposta contemporânea" que, alinhada "às demandas do século XXI", tem como foco "a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo". O objetivo final da educação integral seria, então, no contexto brasileiro, promover um tipo de formação educacional entendida como "condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais" e sociais. O texto aponta, também, para as conexões do conceito com outras categorias do discurso reformista mundial, como "a noção de sustentabilidade" e a de metodologias ativas, porque "se compromete com processos educativos contextualizados e com a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica"; o comprometimento da educação com a equidade, "ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas"; e a educação inclusiva, por reconhecer "a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades".[100]

Na esteira desse movimento que vai instituindo a educação integral como uma nova identidade para a escola pública brasileira, tanto por instituições estatais quanto por organizações não governamentais, essa perspectiva educacional consolida-se como central no texto introdutório da Base, que anuncia explicitamente seu "compromisso com a educação integral" – ainda que não o conceitue de maneira mais detalhada. A BNCC afirma reconhecer que a Educação Básica

> deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BNCC, 2017, p.14).

O texto oficial deixa claro, rompendo com a ideia original de educação integral associada à jornada escolar dos primeiros documentos oficiais, que, "independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as

[100] *Posicionamento: Centro de Referências em Educação Integral*, Centro de Educação Integral, 2016. Disponível em <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Posicionamento-CR-Set-2016.-final-para-coletivo.pdf> (Acessado em 19/10/2021)

necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea" (BNCC, 2017, p. 14-15).

Fica bastante evidente, na análise dos documentos curriculares da escola B, seu diálogo com essa perspectiva de educação integral que vai se consolidando na política pública nacional ao longo da década de 2010, em que se destaca a relação entre o fortalecimento da proposta de Educação Integral, tomada como o "desenvolvimento das potencialidades da pessoa nas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa, por meio de um currículo integrado e integrador" (PEC, 2021), e a intensificação dos "debates sobre a cultura da paz, os direitos humanos, a democracia, a ética e a sustentabilidade, compreendidos como grandes desafios da humanidade". Segundo o texto de sua Matriz Curricular do EF2 (2019), para que as crianças, adolescentes e jovens possam enfrentar os desafios do século 21, "a aprendizagem de conteúdos curriculares, ainda que importante, não é o suficiente". As aprendizagens devem se fazer cada vez mais significativas aos alunos, "dialogando com a dinâmica e os dilemas da sociedade, de forma a possibilitar que essas novas gerações possam participar ativamente da transformação positiva tanto da sua realidade local, quanto dos desafios globais". É notório, aqui, na redação do texto curricular da Escola B, a correspondência de sua concepção de educação integral com o trecho da BNCC citado logo acima, em que as aprendizagens devem estar em sintonia com as necessidades e os interesses dos alunos e com os desafios da sociedade contemporânea.

A educação integral é também um dos três conceitos centrais do Currículo da Cidade de São Paulo, como apontado anteriormente. Elaborado a partir da BNCC, o documento curricular municipal afirma orientar-se pela Educação Integral,

> entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeitos de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta (SME-SP, 2019, p.19).

Embora sem fazer referência ao Currículo da Cidade no parágrafo citado a seguir – ainda que o documento esteja nas referências bibliográficas –, nota-se a proximidade na concepção e na

elaboração textual entre a introdução do documento da SME-SP e a matriz curricular do Ensino Fundamental da escola B, que define educação integral como:

> Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada ao desenvolvimento de todo o potencial dos estudantes, preparando-os para sua realização enquanto pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta, ou seja, um olhar integral sobre o ser humano, seus valores e sua vida social, uma vez que partimos da premissa de que as propostas curriculares precisam promover condições ao indivíduo de desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e valores que lhes sejam úteis às demandas da vida contemporânea e futura (Matriz Curricular, 2019).

A análise dos documentos citados acima permite afirmar que o conceito de educação integral chega ao currículo da escola B por dois caminhos distintos, os quais partem, contudo, de um mesmo ponto. Por um lado, parte dos documentos da Companhia no contexto brasileiro (condição de mudança interna), em que a formação integral ou aprendizagem integral é tomada como um dos princípios da educação inaciana, pois coloca "o estudante no centro do processo educativo visando sua formação integral, ou seja, em todas as dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural, e para toda a vida" (PEC, 2016). Por outro lado, parte dos documentos oficiais, seja na esfera nacional com a BNCC, seja na esfera municipal com o Currículo da Cidade (condições de mudança externas de âmbito local e nacional). Nesse sentido, o texto produzido pela SME-SP, que está entre as referências bibliográficas da Matriz Curricular da Escola B, pode ser apontado como mais uma de suas forças de mudança externas. Entretanto, não é possível desvincular a elaboração dos documentos da Companhia em contexto nacional ou a produção do currículo municipal da política pública nacional pautada nas iniciativas de "construção de um paradigma contemporâneo de Educação Integral" como meio de alcançar a melhoria da aprendizagem e, assim, a redução das desigualdades sociais (MEC, 2009, p. 7). A concepção de educação integral vai se firmando no discurso sobre reformas educacionais no contexto brasileiro em diferentes escalas espaciais (nacional, regional e local), associada a outras categorias do discurso reformista mundial da terceira temporalidade: formação para a cidadania global, aluno no centro da aprendizagem, educação relevante para vida toda e desenvolvimento de competências.

Se nos discursos que pautam as políticas públicas a educação integral, na concepção de formação integral, configura-se, mais recentemente, como estratégia de formação de crianças e jovens do sistema público de ensino com o objetivo de reverter os baixos índices dos indicadores

de qualidade da educação e, assim, diminuir as desigualdades educacionais e sociais (CAÇÃO, 2017, p.97), nas escolas privadas de elite, configura-se a partir de um outro lugar social, como necessária à formação de novas gerações que sejam capazes de participar ativamente da transformação de sua realidade local e do enfrentamento dos desafios globais. Uma formação para cidadãos globais que possam agir nas diferentes escalas espaciais diante das aceleradas e profundas transformações socioeconômicas das últimas décadas. Essa recontextualização de um princípio educacional, a educação integral ou formação integral, representa os dois lados da mesma moeda do processo histórico que condiciona a terceira temporalidade do movimento reformista mundial. É uma concepção que se torna central na política pública nacional e municipal como mecanismo de melhoria da qualidade da educação pública, mas que vai sendo apropriada pelas escolas privadas de elite como estratégia de legitimação e diferenciação tanto para as instituições educacionais quanto para os seus estudantes, uma vez que o conceito dialoga com as tendências "mais inovadoras" da educação internacional e nacional, reforçando um novo tipo de formação das crianças e jovens diante do mundo em transformação que impõe cada vez mais desafios a serem por eles enfrentados no século 21.

Ao intencionar uma formação para o enfrentamento dos desafios globais, a matriz curricular da escola B, assim como o Currículo da Cidade de São Paulo, estabelece uma conexão entre a educação integral e os princípios educacionais da UNESCO, incorporando ao seu currículo os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), anunciada na Agenda 2030 da agência supranacional. Segundo o documento da escola B, "Comprometido em responder aos desafios de uma Educação Integral", o colégio incorpora ao seu currículo "a Agenda 2030 da UNESCO [...]. Os 17 ODS são integrados e mesclam, de forma equilibrada, as quatro dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social, a ambiental e a institucional, corroborando, desse modo, para a perspectiva de uma Educação Integral" (Matriz Curricular, 2019). No currículo, há uma integração dos ODS às competências gerais selecionadas como estruturantes. Essa integração, entendida como potencializadora de uma Educação Integral, é tecida a partir das escolhas temáticas dos projetos (temas integradores) – como direitos humanos, meio ambiente, desigualdades sociais e regionais, intolerâncias culturais e religiosas, abusos de poder, populações excluídas, avanços tecnológicos e seus impactos, política, economia, educação financeira, consumo e sustentabilidade – e das "escolhas das metodologias de ensino, de acordo com a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) da UNESCO, que defende uma

abordagem cognitiva e socioemocional que fomente as competências-chave para atuação dos cidadãos diante dos desafios do mundo contemporâneo" (Matriz Curricular, 2019).

O currículo está organizado, portanto, a partir de *competências gerais*, que funcionam, segundo os documentos, como um "mapa para a formação dos estudantes", e temas integradores que correspondam aos ODS. Competências são concebidas como um conjunto de habilidades e capacidades "fundamentais à educação integral", que devem ser desenvolvidas de maneira "intencional e gradativa durante toda a vida escolar", desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A organização curricular centrada em competências que articulem habilidades, conhecimento, atitudes e valores é um discurso bastante forte nos documentos das organizações supranacionais desde a década de 1990 e está explícita na introdução da BNCC e no Currículo da Cidade de São Paulo. Como apontado anteriormente, o que tem aparecido como tendência nos documentos escritos a partir de 2010 é um foco maior na necessidade do desenvolvimento de atitudes e valores que possibilitam um engajamento dos alunos para enfrentar os desafios globais:

> Em um mundo cada vez mais interconectado e interdependente, é preciso uma pedagogia transformadora, que capacite os alunos a solucionar desafios persistentes que envolvem toda a humanidade, relacionados ao desenvolvimento sustentável e à paz. [...] Em um mundo globalizado, a educação vem enfatizando a importância de equipar indivíduos desde cedo e por toda a vida, com conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos de que necessitam para serem cidadãos informados, engajados e com empatia (UNESCO, 2014).

De acordo com os documentos curriculares e as entrevistas realizadas com gestores, as sete Competências Gerais – repertório cultural, cultura digital, lógico-analítica, colaborativa, comunicativa, interpessoal e político-social – foram escolhidas e definidas pela coordenação e direção do colégio a partir de diferentes fontes: os 5 "C" selecionados pela educação inaciana para formar alunos Competentes, Conscientes, Criativos, Comprometidos e Compassivos; o Projeto Educativo Comum (PEC); os direitos éticos, estéticos e políticos, assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013; as dez Competências Gerais BNCC; as reflexões compartilhadas em grupos de estudos por educadores da escola, a partir da leitura de autores nacionais e estrangeiros; e visitas a colégios no Brasil, nos Estados Unidos e Europa. A redação do texto final da matriz curricular, contudo, foi realizada não apenas pelos educadores do colégio, mas por consultores externos. Sua implementação, como aponta dos diretores,

> garante o rigor acadêmico necessário a qualquer escola que pretenda realizar um trabalho de excelência, mas assume como premissa que os conteúdos devem ser meios e não fins em si mesmos. Seja lá qual for o mundo que aguarda nossos estudantes, eles só estarão preparados para viver de maneira equilibrada e atuar de maneira efetiva se, ainda na educação básica, desenvolverem competências lógico-analíticas, político-sociais, comunicativas, multiculturais, colaborativas, intrapessoais e de cultura digital. Todas as evidências que temos apontam para a necessidade de incluir, intencionalmente, essas competências na educação escolar das crianças e dos jovens. (Site institucional, 2020)

Um dos caminhos encontrados pelo Colégio B para desenvolver as competências escolhidas como centrais em seus documentos curriculares é a implementação de novas metodologias acompanhadas por processos avaliativos alinhados a essas propostas. O colégio tem investido na formação de professores com foco numa pedagogia centrada no aluno e, assim, nas chamadas "metodologias ativas": ensino híbrido, aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, pesquisa e cultura *maker* (Publicação interna institucional, 2019, p.33). O colégio evidencia que seu projeto pedagógico tem como objetivo "colocar o estudante no centro do processo educativo", o que significa "considerá-lo como sujeito das aprendizagens propostas e mediadas pelo professor". Para tanto, as metodologias ativas são "ferramentas para garantir o foco no estudante, possibilitando o desenvolvimento da autonomia e do prazer pelo aprendizado, conectando os conteúdos escolares à realidade, para que o estudante possa concluir a Educação Básica mais consciente e responsável para fazer suas escolhas e continuar seus estudos ao longo da vida" (Documento Curricular, 2019).

Diante desse projeto de mudança curricular, a direção e coordenação da escola, junto aos representantes da Companhia de Jesus no Brasil, concluíram que o prédio onde até então funcionava a escola não mais dialogava com os novos objetivos pedagógicos. Agora, era preciso também uma reorganização dos espaços e tempos escolares que dialogasse com o novo currículo. Decidiu, então, que a partir de 2020 as aulas começariam a ser ministradas no novo prédio, em que "as salas de aula são maiores e com mesas e cadeiras móveis, com rodinhas. [...] 'A ideia é dar mobilidade e flexibilidade, para aulas expositivas ou projetos e atividades em grupo. Também podemos unir salas, com dois ou três professores, para aulas híbridas, com conteúdos de várias disciplinas', explica [um dos diretores]. A escola também vai abandonar as lousas. Alunos e

professores vão poder escrever em todas as paredes da sala"[101]. No novo prédio e, em diálogo com uma formação integral, a escola passou a funcionar em tempo integral para todos os ciclos do período diurno. Essas duas concepções estão imbricadas na formação que se pretende. Em seus documentos curriculares, a definição de educação integral, "além do tempo extra que o estudante permanece na escola", incorpora também "a noção de desenvolvimento humano em articulação com as diversas possibilidades de aprendizagem, propiciando ao estudante, o fortalecimento das dimensões físicas, socioemocionais, afetivas, cognitivas, lúdicas, éticas, estéticas e políticas." (Matriz Curricular, 2019)

Em paralelo à expansão do conceito de formação integral, portanto, outra tendência do movimento reformista nacional que ganha terreno tanto nas escolas privadas analisadas (Escolas A, B, E e F) quanto na política pública é a ampliação da jornada escolar. A educação em tempo integral pode ser observada em diferentes iniciativas do poder público de estados e municípios (LIBÂNEO, 2014), como, por exemplo, no Programa de Ensino Integral (PEI) criado pela Secretaria do Estado de São Paulo (SEE-SP) em 2011 ou nos Ginásios Cariocas implementados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em 2010, atendendo alunos do segundo segmento do ensino fundamental (7º ao 9º ano). É importante destacar que o discurso que pauta essas duas políticas públicas é consonante com o Programa Mais Educação do governo federal e com Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), o qual estabeleceu uma meta específica para a ampliação da jornada escolar para as escolas brasileiras. Tanto o programa federal quanto o PNE dialogam com o discurso reformista mundial que tem focado na melhoria da qualidade da Educação e na educação para a equidade e a justiça. No site da SEE-SP, o PEI foi proposto com o objetivo de estabelecer um "compromisso coletivo entre o governo e a sociedade civil", a partir do diagnóstico de que, como a rede pública de ensino paulista já havia universalizado o acesso ao ensino fundamental, "a intenção neste momento é propor ações com o objetivo de promover tanto melhorias na qualidade do ensino, quanto uma maior igualdade de oportunidades".[102]

---

[101] Publicação impressa da *Folha de S.Paulo*, Cotidiano, 24/3/2018.

[102] *Diretrizes do Programa de Ensino Integral* do Estado de São Paulo, SEE_SP, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf> (Acessado em 22/10/ 2021). No ano de 2021, o Governo do Estado anunciou uma ampliação do programa para o ano letivo seguinte, com 952 novas unidades educacionais no programa. Segundo o site da SEE-SP, o PEI potencializa a formação integral, pois fomenta "a melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, nas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, por meio de um modelo pedagógico articulado a um Modelo de Gestão". Como argumento na necessidade de ampliação das escolas em turno integral, estão

A abordagem internacional, com foco "na formação de um cidadão para o mundo", também constitui outro princípio da renovação pedagógica da Companhia de Jesus para toda a sua rede de escolas; movimento consonante com o projeto de educação para a cidadania global da UNESCO (2013; 2014a; 2015; 2016), com as competências globais da OCDE (OCDE, 2018) e com a tendência de internacionalização das escolas privadas no Brasil (AGUIAR, 2009; ALMEIDA *et al*., 2004; NOGUEIRA *et al*., 2008; AGUIAR e NOGUEIRA, 2012; NOGUEIRA e ALVES, 2016). No documento produzido a partir do encontro de 2012, essa preocupação já estava presente:

> Nuestra red internacional de escuelas está en una posición única para educar ciudadanos globales capaces de participar en un proceso de globalización de la solidaridad, la cooperación y la reconciliación que respeta completamente la vida humana, la dignidad, y toda la creación de Dios. (Boston, 2012, Anexo PEC, 2016)

Considerando que um dos objetivos enunciados pela escola é formar – como parte da aprendizagem integral – cidadãos globais, conceito definido pela instituição como "pessoas que têm mais do que habilidades linguísticas", possuem "um pensamento crítico de sua cultura e de outras e estão aptas a compreenderem os diversos contextos que se apresentam na sociedade contemporânea com uma visão global" (Site institucional), os documentos curriculares e as entrevistas com gestores apontam a proficiência em línguas e a multiculturalidade como condições imprescindíveis para desenvolver esse tipo de formação educacional. O discurso institucional, além do reforçar como diferencial da escola a associação à rede global de instituições Jesuítas, com grande potencial de intercâmbios, de conhecimentos e de experiências, recursos importantes para aproximar culturas e pessoas, anuncia investimentos em diferentes estratégias de internacionalização, desde a oferta de um currículo internacional até parcerias com instituições estrangeiras.

Uma dessas estratégias é, no bojo desse processo de mudança curricular, o aumento da carga horária em "língua adicional", conceito adotado para o que era conhecido como ensino de língua estrangeira. Segundo a escola, essa nova carga horária estendida em língua inglesa está de

os dados do IDEB dessas escolas do Programa, que cresceram 1,2 pontos no índice de 2019, enquanto as escolas regulares cresceram 0,6. Das escolas estaduais de São Paulo, as 33 mais bem colocadas no ranking são PEIs, confirme anuncia o site. Dessa forma, como conclui o texto da Secretaria, "os investimentos na jornada integral refletem em melhores notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) já no primeiro ano de implantação do programa". Ver site da SEE-SP: < https://www.educacao.sp.gov.br/o-governo-de-sp-anuncia-2029-escolas-programa-de-ensino-integral-em-2022-com-mais-de-um-milhao-de-vagas/> (Acessado em 24/10/2021).

acordo com os documentos federais e diretrizes curriculares nacionais para a oferta da educação plurilíngue. A escola passou a oferecer quatro aulas semanais em língua inglesa desde a pré-escola 1 até a 3ª série do Ensino Médio, com exceção do 9º ano do EF2, que passou a ter na grade curricular 5 aulas semanais. A partir do 6º ano, os alunos realizam um teste de nivelamento, baseado em níveis de proficiência que seguem a Matriz Curricular do Colégio B, os quais estão em consonância com os padrões do CEFR (Common European Framework of Reference) e da BNCC. O objetivo do teste é a formação de classes a partir desses distintos níveis de proficiência da língua. Segundo entrevistas, essa nova configuração das classes de inglês, a partir do EF2, permite também a formação de salas com número menor de estudantes por turma, o que torna o aprendizado mais personalizado e promove um melhor desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (reading, writing, listening e speaking). Na nova concepção de ensino adotada, inglês como língua adicional, a escolha de livros de literatura também mudou. São adotados livros de literatura originais, e não mais livros adaptados. Mudou também a inserção dos cursos de inglês no currículo. No novo desenho curricular, os cursos de inglês são construídos em diálogo com projetos interdisciplinares e a partir de eixos de leitura, considerando a concepção a função social da língua e os alunos no centro do processo de aprendizagem.

As iniciativas de internacionalização contemplam parcerias com instituições estrangeiras, como a Cambridge English Language Assessment, instituição britânica sem fins lucrativos que elabora os exames de Cambridge. Desde 2021, o colégio B se tornou um centro preparatório para esses exames, que estão alinhados ao Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), padrão internacional utilizado para descrever as habilidades linguísticas de proficiência do idioma. Esse tipo de parceria tem sido uma das estratégias de diferenciação e legitimação das escolas privadas de elite, como visto também no Colégio A. Ser um centro preparatório ou aplicador de exames internacionais, de línguas ou de ingresso em universidades estrangeiras, confere prestígio e credibilidade a essas escolas. Os exames de Cambridge, por exemplo, são certificados reconhecidos no Brasil e no exterior por inúmeras instituições como comprovantes de conhecimento de inglês. Como consequência, podem atestar às instituições que os aplicam certo diferencial e legitimação no mercado das escolas privadas.

Um dos mecanismos que têm sido usados no processo de internacionalização das escolas analisadas é a criação de um departamento responsável por intercâmbios e por encaminhamentos

referentes à graduação no exterior. Assim como no Colégio A, foi criado um centro na escola B dedicado à orientação dos alunos que buscam estudo no exterior. Esse departamento internacional dedica-se a organizar palestras informativas com instituições estrangeiras, oferecer mentorias individuais de preparação nos processos de *application*, orientar os estudantes na escrita das cartas de apresentação e auxiliar os estudantes que buscam por intercâmbios ainda durante o ensino básico. Há ainda um *counselor* responsável por enviar às instituições estrangeiras o histórico escolar do aluno em inglês, ajudar os professores no processo de escrita das cartas de recomendação e fornecer todos os documentos exigidos para as candidaturas. Essas iniciativas dialogam com uma "escola conectada ao mundo" que tem investido fortemente em sua "abordagem internacional" no processo de mudança curricular (Site institucional). Como anuncia um dos coordenadores: "estamos de fato em uma escola que investe na formação de cidadãos globais conscientes de seu papel na sociedade e atende às exigências acadêmicas nacionais e internacionais" (Vídeo institucional, 2020).

Como maneira "de contemplar a formação para a cidadania global" e possibilitar que seus alunos "cursem graduação em universidades estrangeiras", foi criado um currículo Internacional Baccalaureate (IB) opcional para o Ensino Médio. Em meio ao processo de mudança curricular, a escola B, "na qualidade de escola candidata ao IB, pretende oferecer aos estudantes a oportunidade de realizar o Ensino Médio" que possua um currículo brasileiro com Certificação IB (chamado de Diploma Programme). Nas palavras da escola, "os estudantes com essa certificação têm o diploma escolar reconhecido em mais de 90 países." Um dos diretores apresenta, como uma das forças de mudança interna, a crescente busca dos estudantes pelos estudos no exterior, tanto intercâmbios escolares quando cursos de graduação (Entrevista com direção, 2019). O programa de currículo IB viria atender essas famílias que desejam ter a possibilidade de que seus filhos possam cursar uma universidade no exterior. No final do primeiro semestre da 3.ª série do Ensino Médio, "os estudantes fazem as provas finais IB que juntamente com todos os trabalhos internos geram uma pontuação, que é analisada pelas universidades estrangeiras no processo de seleção" (Publicação institucional interna, 2020). A escola anuncia que algumas universidades no Brasil também aceitam a nota do IB como forma de ingresso, como ESPM, FIA, FAAP, FGV e Faculdade Israelita de Ciências da Saúde Albert Einstein. Um dos coordenadores cita a ampliação de horizontes, a incerteza política e econômica no país e a oportunidade de flexibilidade dos currículos estrangeiros como razões que explicam o aumento do número de alunos que buscam universidades fora do país.

Segundo ele, “Muitos alunos procuram uma solução para aplicação fora do país, na 3ª série do EM, pois isso está no DNA do aluno(a) brasileiro(a)”. Diante dessa tendência, as escolas precisam se organizar para “criar uma cultura de preparo, [pois] não se resolve tudo na 3ª série do EM” (Fala no evento Educa Week, 2021).

Currículo alternativo ao currículo regular – isto é, em que as famílias e alunos devem optar por cursá-lo ao longo do EM, com turmas específicas –, o IB, segundo um dos diretores, “prepara os alunos não apenas para estudar em universidades de todo o mundo, mas para ter uma visão global da vida e da realidade, o que coincide com o propósito da Cia de Jesus de formar cidadãos conscientes e com perspectiva global” (Publicação interna institucional, 2019, p.34). A proposta é que o currículo IB se inicie no segundo semestre da 1ª série do Ensino Médio e se encerre no final do 1º semestre da 3ª série, proporcionando que o estudante se forme com o diploma Brasileiro e com o Diploma Programme do IB no final do ciclo. Em turma específica, desde o início do 1º ano, os alunos que optaram pelo programa cursam as disciplinas dos dois currículos dentro da mesma carga horária semanal do Ensino Médio, de 45 horas semanais. Conforme ressalta os documentos curriculares, seus objetivos centrais são desenvolver um cidadão globalizado, solidário, reflexivo e íntegro. Ao oferecer um currículo internacional para seus estudantes, a instituição remete a essas outras categorias do discurso reformista mundial, como o desenvolvimento de competências necessárias para o século 21 por meio de metodologias inovadoras: “a autonomia e a responsabilidade dos estudantes são ainda mais evidentes nas aulas, na organização e no desenvolvimento dos projetos [...]. Nas Ciências e na Matemática, por exemplo, têm investigações ou explorações fora das aulas” (Site institucional).

A grade curricular IB é formada por sete componentes do currículo regular brasileiro, ministrados em português, e nove componentes do currículo IB, lecionados em língua inglesa. Esses componentes curriculares IB são: Biologia (Ciências), Cinema (Artes), Creativity, Activity, Service, Estudos Brasileiros (Indivíduos e Sociedades), Extended Essay, Língua Inglesa (segunda língua), Língua Portuguesa (Língua e Literatura), Matemática (Aplicações e Interpretação), Theory of knowledge. Os componentes curriculares brasileiros são: Educação Física, Ensino Religioso, Física, Geografia, História, Laboratório de Resolução de Problemas, Produção de Texto e Química. Desses componentes, o currículo do Ensino Médio IB destaca três disciplinas centrais em seu currículo, denominadas de atividades do CORE. A primeira é a Theory of Knowledge

(TOK), desenvolvida dentro da grade horária, em que se trabalha a reflexão sobre a natureza do conhecimento e os processos de aprendizagem ("como aprendemos"). A segunda, Extended Essay (EE), que corresponde a uma pesquisa realizada pelos estudantes com orientação de um professor, ao longo de três semestres, "proporciona a experiência de desenvolver um trabalho a partir de um tema de interesse do estudante e uma pergunta de pesquisa". A terceira disciplina do Core é o Creativity, Activity, Service (CAS), em que são desenvolvidos pelos alunos atividades e projetos que "causam impacto na comunidade e também em seu desenvolvimento pessoal". É uma "disciplina bastante prática", com atividades realizadas fora do horário escolar nas áreas de criatividade e serviço social. Os alunos produzem "um trabalho escrito relacionado aos diários das atividades realizadas, assim como sua reflexão sobre o seu desenvolvimento" durante essas experiências fora da sala de aula (Site Institucional).

Aqui, como na escola A, as iniciativas de internacionalização estão vinculadas, portanto, a categorias centrais do discurso da terceira temporalidade do movimento reformista mundial, em especial a formação para a cidadania global: "A educação para a cidadania global é uma das características das instituições educativas da Companhia de Jesus. Ser uma escola que educa seus estudantes para se tornarem cidadãos globais é uma tarefa desafiadora. No Colégio [B], o desenvolvimento desse trabalho conta com a participação essencial de todos os colaboradores" (Site Institucional). Desde o relatório da Companhia, publicado em 2012, é destacado, como uma vantagem das escolas inacianas, a participação em uma rede global de escolas que permite "educar ciudadanos globales" (Relatório da Companhia, 2012, anexo PEC, 2016). Nesse sentido de criar trocas entre suas instituições educacionais em diferentes partes do mundo, a Rede Jesuíta de Educação Básica (RJE) iniciou um projeto de parceria com a Boston College, universidade Jesuíta no Estado de Massachusetts, nos Estados Unidos, para aprofundar a formação de seus educadores no Brasil. Um exemplo dessa iniciativa é o curso The Intercultural Teacher, oferecido em 2021 pelas escolas do Brasil como parte do programa de formação continuada da RJE – o que pode ser considerada uma força interna de mudança. Ministrado por professores do Boston College, o curso focou justamente em duas temáticas, cidade global e educação bilíngue, as quais estão condicionadas pelo movimento reformista mundial – força de mudança externa.

Não há dúvidas de que essas forças internas e externas de mudanças do Colégio B estão condicionadas pelo movimento reformista mundial e nacional. Há muitas aproximações entre a

leitura da Companhia de Jesus e dos gestores do Colégio com a leitura apresentada pelos documentos das instituições não governamentais nacionais e internacionais sobre a formação na educação básica. As transformações no mundo e seus impactos sobre a subjetividade dos alunos ganham destaque como argumentos no discurso pela necessidade de mudança curricular. A "rápida aceleração que estamos vivenciando, que repercute em jovens com perfis diferentes, mercado de trabalho, sociedade e mundo diferente", é o que tem estimulado as reformas na instituição. "Temos de preparar os jovens para um mundo que ainda não conhecemos, por isso o currículo precisa ser dinâmico e pautado no desenvolvimento de competências.", aponta um dos coordenadores (Entrevista, 2021). Outra força de mudança externa é a política pública educacional nas diferentes esperas de poder. Na comparação das concepções curriculares e pedagógicas dos documentos do colégio com as concepções defendidas pelos documentos oficiais, seja no texto introdutório da BNCC, seja no documento do Currículo da Cidade de São Paulo, verifica-se uma intensa interlocução dos textos, especialmente na concepção da educação integral – como uma possibilidade manter um diálogo com os princípios da Companhia. Por fim, relevante tendência na reforma curricular da escola B é a intensificação da internacionalização – como vimos no colégio A e como veremos no colégio C – por meio do aumento da carga horária de inglês, da oferta do currículo IB para Ensino Médio, da parceria com instituições estrangeiras da rede jesuíta e da criação de um centro dedicado ao tema.

Traçando um caminho distinto da Escola A e, como veremos, da Escola C, a Escola B optou por um modelo de reforma que rompeu com seu currículo antigo, construindo um programa curricular estruturado e completamente novo. Tão novo que exigiu, segundo seus gestores, a reorganização do espaço escolar, com a construção de um novo prédio e da elaboração de um novo programa de educação em tempo integral que dialogassem com a nova proposta pedagógica. Também focando na mudança curricular em diálogo com a contemporaneidade, a instituição em São Paulo procurou destacar no discurso sobre a necessidade de mudança curricular, a preservação da tradição e de seus laços com a educação jesuíta. O conceito de educação integral (na concepção de educação holística), aliado aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, passou a se constituir como o grande eixo norteador de seu programa curricular, que está organizado, assim como na proposta da Escola A, a partir de competências cognitivas e socioemocionais.

4.3. Cultura Digital e metodologias ativas na formação

A terceira escola dentre as tradicionais analisadas apresenta, em seu processo de reforma desde 2010, uma mudança radical no discurso sobre a formação de seus alunos. De uma escola que se diferenciava no mercado paulistano por seus altos índices de aprovação nos principais vestibulares do Brasil, o Colégio C procura se apresentar como uma instituição inovadora, que busca formar alunos preparados para encarar um mundo cada vez mais complexo, e como uma das escolas que mais aprovam estudantes em universidades estrangeiras. A partir de projetos interdisciplinares ancorados em metodologias ativas e em tecnologia, de diversas iniciativas de internacionalização e de trabalhos que desenvolvam competências socioemocionais, a escola C têm redesenhado seu currículo nos últimos dez anos. Anuncia uma educação não mais propedêutica, mas que propicie condições para que o aluno "desenvolva modos de ser e conhecer", como "a capacidade de pensar e agir de forma ética e respeitosa, ser competente e disciplinado academicamente, sintético e criativo no domínio e aplicação do conhecimento adquirido, para além do convencional", de modo "a tornar-se um cidadão consciente e com responsabilidade social atuante" (Proposta Pedagógica, 2018).

O colégio C foi fundado no bairro do Paraíso, região central de São Paulo, por uma família de banqueiros do interior paulista, que se mudou para a capital por conta da recessão econômica da década de 1930. Seu fundador era engenheiro formado pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo e, na capital, tornou-se diretor de uma escola preparatória para ingresso nas faculdades de medicina, direito e engenharia. Mais tarde, e com essa experiência profissional anterior, fundou o colégio C, do qual se tornou diretor, e passou a fazer parte do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Como aponta pesquisa acadêmica sobre a escola C, a construção da memória da família fundadora da instituição, que permanece dirigindo o colégio até os dias atuais, estava alicerçada sobre o valor da "meritocracia" e das experiências de "trajetórias profissionais" baseadas numa "escolarização bem-sucedida". A autora do estudo defende que havia fatores externos e internos à escola que, no contexto de sua criação, explicariam tais características, as quais acabaram por se consolidar nas décadas seguintes, constituindo-se como diferenciais importantes da instituição na capital paulista. O "contexto de reforma de ensino" da década de 30, o crescimento da população urbana" de São Paulo e a "formação de uma importante demanda social do ensino secundário" foram fatores externos que, aliados à experiência do fundador da escola adquirida no curso preparatório para os vestibulares das carreiras mais disputadas,

condicionaram os caminhos trilhados por aquela instituição de ensino básico. Essas condições encontram-se na origem da implantação de um "estilo de vida" e de educação "marcadamente propedêutico", que passou a se configurar como "tradição" desde a sua fundação na década de 1930 até a primeira década dos anos 2000 (SHIBATA, 2009, p.55-56).

O discurso sobre o colégio tem, contudo, ganhado novos contornos nos últimos dez anos. Considerado hoje um dos mais tradicionais colégios de São Paulo, continua sendo reconhecido pelo alto índice de aprovação nas carreiras mais disputadas dos vestibulares, especialmente FUVEST, e pelos bons resultados no ENEM, uma de suas características mais marcantes. Uma notícia um pouco mais antiga da *Folha de S. Paulo*, de 2005, ainda apresentava aquelas mesmas concepções sobre o colégio consolidadas desde meados do século 20: "Campeoníssimo nos cursos mais concorridos da USP", o colégio "abocanhou 8% das vagas em jogo no vestibular 2005". Além disso, "dentre todas as escolas de São Paulo", o colégio foi aquele "em que menos alunos recorreram a cursinhos" preparatórios. O sucesso da escola, conforme o texto do periódico, "se deve a uma fórmula que combina o estímulo à hiperconcorrência entre os alunos, professores em permanente atividade de capacitação e alta tecnologia de ensino. A escola é a única dentre as que mais conquistaram vagas na elite da USP a admitir abertamente que classifica, rotula e separa os alunos em turmas segundo seu desempenho acadêmico".[103] Essas concepções, que remetem à memória da família fundadora da escola e a um mecanismo de diferenciação e legitimação da instituição por pelo menos seis décadas, foram postas em xeque mais recentemente, em meio ao novo contexto de reforma educacional e curricular, condicionada pelos princípios educacionais internacionais e pela política pública nacional na terceira temporalidade do movimento reformista mundial – educação humanista, integral, inclusiva, flexível, centrada no aluno e de qualidade para a vida toda.

Nos últimos dez anos, aquele projeto pedagógico baseado no desempenho acadêmico e na preparação para os vestibulares vinha sendo questionado por parte da comunidade escolar, uma vez que poderia incentivar a competição e aumentar a pressão exercida sobre os estudantes. Essa demanda das famílias se tornaria uma das forças de mudança interna da reforma curricular do Colégio C, que estaria aliada a outras forças internas (como novas expectativas das famílias sobre a formação de seus filhos – imaginário do cosmopolitismo), a forças externas, condicionadas por um mundo em transformação (novo tipo de formação para o século 21 e novas estratégias que

[103] Texto publicado em *Folha de S. Paulo*, Caderno Especial, 29/04/2005.

materializem essa educação de qualidade focada na aprendizagem), e a forças pessoais, gestores que defenderam e implementaram a reforma curricular no colégio (a partir de uma nova leitura do cenário educacional nacional e internacional). Diante da questão "formar para quê?", que atravessa as escolas em meio às aceleradas transformações sociais locais e globais, a direção elaborou em 2010 um projeto de mudança para ser desenvolvido até 2020.

O tradicional colégio, que mantinha naquela primeira década dos anos 2000 altos índices de aprovação nos vestibulares e cujos alunos obtinham bons resultados nas avaliações externas nacionais, optou por um caminho de mudanças curriculares e pedagógicas pautado em categorias do discurso nacional e internacional sobre educação. Era a busca por novos mecanismos de diferenciação e de legitimação institucional no mercado de educação de elite frente às novas "necessidades" da economia, à reconfiguração do mercado das escolas privadas de São Paulo e às novas demandas das famílias:

> A maneira como os seres humanos se relacionam no dia a dia, a forma como o universo do trabalho se organiza e como a sociedade reage às mudanças sofreram transformações rápidas e profundas nos últimos quinze anos. Um Colégio que propõe uma formação humanista, complexa e conectada ao mundo contemporâneo tem o dever de acompanhar essas mudanças fazendo da educação um processo vivo e relevante ao aluno (Publicação interna institucional, 15/06/2016).

No contexto do processo de mudança curricular, a direção contratou uma assessoria externa em 2013 para que pudesse reafirmar sua identidade em meio às mudanças curriculares e de seu projeto pedagógico. Como nas escolas A e B, a reafirmação e a valorização da essência da instituição parecem fundamentais no movimento de reforma. Em pesquisas realizadas com funcionários, pais e alunos, foram definidos cinco valores que serviriam de princípios para o projeto pedagógico da escola. Em outras palavras, essa pesquisa estava tentando responder à pergunta que a direção se fazia naquele momento: qual a função da escola para aquela comunidade escolar. Os cinco princípios selecionados pelos estudantes, famílias e educadores foram: excelência, "usamos as melhores estratégias, elaboradas por excelentes profissionais"; pioneirismo, "mantemos alta inquietação, para evolução permanente"; confiança, "permeamos nossas relações com ética, justiça e honestidade"; aluno no centro, "educamos com ciência e arte, em um processo de Ensino-Aprendizagem tão eficaz quanto humano"; e interdependência, "visamos a um ambiente de integração, colaboração e cooperação" (Site institucional).

Ao final do processo de definição dos valores centrais, que levou cerca de seis meses, o colégio publicou um manifesto em que anunciava suas intenções sobre a formação de seus alunos:

> Crio condições para o desenvolvimento de seres humanos preparados para viverem seu potencial, conscientes de seus valores, talentos e propósitos. Pessoas conectadas e interligadas para construírem comunidades com saudável interdependência. (Documento Institucional, 2016)

Nesse documento, a escola também justifica as mudanças pelas quais estava passando em meados da década de 2010; mudanças que se intensificariam nos anos seguintes. Reforçando seus princípios, o colégio apresentava-se aberto às transformações: "Tenho forte adaptabilidade, o que me torna ao mesmo tempo sólido e flexível". Mostrava-se também em diálogo com a contemporaneidade e seus desafios. "Assim, com a coragem para encarar um mundo complexo, que faz da vida uma aventura maravilhosamente desconhecida", o colégio busca "o novo e a mudança" para manter a sua essência (Documento Institucional, 2016).

Em uma entrevista sobre a importância das mudanças da matriz curricular do colégio, o diretor chamava a atenção, no ano de 2016 – momento já de implementação do projeto iniciado em 2010 –, para as rápidas e profundas transformações na "maneira como os seres humanos se relacionam no dia a dia" e na "forma como o universo do trabalho se organiza e como a sociedade reage às mudanças" desde a virada do milênio. Para o gestor, "mudamos porque percebemos que batemos no teto. Ou seja, para melhorar, era necessário mudar, porque naquele modelo de currículo já tínhamos esgotado todas as possibilidades" (Entrevista em publicação interna institucional, 2016). Uma forte tendência nos colégios "tradicionais" de elite de São Paulo é apostar em um discurso educacional em defesa da necessidade de mudança pautado em um currículo que dialogue com a contemporaneidade sem, contudo, perder a essência da instituição, como visto nas escolas A e B. Isso fica claro tanto na iniciativa de, por meio de assessoria externa, identificar a "essência" da instituição, como na fala do diretor que teve papel central no processo de reforma no colégio C, investindo, por exemplo, "no processo de internacionalização da escola" e "no nascimento do currículo Steam" – categorias centrais no discurso internacional sobre educação. Ele conclui que "se os tempos mudam, o ambiente escolar deve mudar para manter-se relevante", mas "sem deixar de ser fiel aos seus princípios." (Entrevista com o diretor, Publicação institucional interna, 2016).

Outro diretor, em entrevista realizada em abril de 2019, destaca que esse projeto de mudança elaborado em 2010 deu início a uma série de transformações de concepções curriculares

e pedagógicas que iriam impactar inclusive umas das características mais marcantes do colégio, destacada no texto da *Folha de S.Paulo* (2005) mencionado anteriormente, a organização dos alunos do Ensino Médio por seu desempenho acadêmico e por áreas do conhecimento (exatas, biológicas e humanas). Anunciada em 2016, essa reorganização das classes já começou a valer no ano seguinte. "Hoje, isso já não faz mais sentido", afirmava um dos diretores da escola em outra reportagem da *Folha de S. Paulo*, naquele mesmo ano do anúncio da mudança. "A ideia da escola é flexibilizar o currículo e permitir que o aluno selecione algumas disciplinas nas quais pretende se aprofundar – algo parecido com a atual proposta de reforma do ensino médio do governo federal."[104] Além dessas questões, os novos formatos dos processos seletivos para o ensino superior também agiram como condições de mudança:

> Mas a sociedade hoje não é a mesma de vinte anos atrás, as demandas mudaram muito. O mundo do trabalho mudou substancialmente. Surgiram novos processos seletivos, de extrema qualidade e com metodologias totalmente diferentes, como são os casos do direito FGV, Unicamp e PUC, que se diferenciam da FUVEST em uma tendência a buscar novas habilidades e competências. Daí a necessidade de atualizar o Colégio. (Entrevista do diretor em publicação interna institucional, 2016)

É possível perceber nessas diferentes falas dos gestores e nas iniciativas da direção novas forças de mudança, tanto externas quanto internas, condicionando a reforma curricular do Colégio C a partir de meados dos anos 2000.

A pesquisa mostra que um dos eixos da mudança curricular é a ênfase no desenvolvimento de competências (com destaque para as socioemocionais), de atitudes e de valores, sem renunciar às habilidades cognitivas, o que já fazia parte da tradição do colégio. Percebe-se, no discurso e na maneira como a matriz curricular foi se construindo, uma inversão na organização curricular ao longo dessa última década. A maior parte dos conteúdos (conhecimentos) foi mantida no currículo, mas estão agora reorganizados em função das competências, que ganham espaço como fator estruturante dos documentos curriculares. Os gestores do colégio apontam que essa ênfase nas competências está não apenas em sintonia com os documentos oficiais, como o texto da BNCC, mas também com o movimento mundial de reforma educacional e com as novas demandas dos vestibulares no Brasil e das *applications* de ingresso em universidades do exterior. Ao mesmo tempo em que as competências passam a organizar seu novo currículo, outra categoria tem se

[104] Publicação da *Folha de S. Paulo*, Colunas e Blogs, por Sabine Righetti, 31/10/2016 (Acessado em 21/2/2018).

consolidado no discurso da escola C, a "formação integral" do aluno – e não mais uma formação "propedêutica". O conceito aparece na fala dos diretores, nas publicações internas da instituição e nos textos do site do colégio como um dos conceitos centrais da proposta de mudança curricular desde 2010.

Nota-se aqui outra tendência das escolas privadas de elite de São Paulo, como analisado na matriz curricular e nos demais documentos do Colégio B. Em diálogo com a política pública nacional, estadual e municipal, a formação integral se constitui como um dos princípios norteadores da reforma curricular da escola C, compondo o discurso de um novo tipo de formação que dialogue com as transformações do mundo do trabalho, das subjetividades dos estudantes e das relações sociais. Tomada no Colégio C como uma formação voltada para o desenvolvimento pleno do aluno em suas diferentes dimensões formativas (intelectual, física, emocional, social e cultural), a educação integral parte, aqui, da compressão das singularidades e das diversidades dos sujeitos, e não se remete a qualquer acepção de educação em tempo integral – que não aparece, até este momento, como uma possibilidade de organização curricular na escola C. No discurso, sem que seja evidenciada um escopo teórico para a concepção, a formação integral está relacionada à necessidade de formação para os novos tempos, às estratégias metodológicas e à ênfase atribuída às competências socioemocionais[105].

Diante dos desafios postos pela necessidade de um novo tipo de formação educacional para além das habilidades cognitivas, que respondesse à demanda do mercado de trabalho, dos processos de seleção do ensino superior e de parte da comunidade escolar crítica à competitividade entre alunos e às pressões que recaíam sobre eles, a direção vem anunciando forte investimento num trabalho desenvolvido pelas equipes de Orientação Educacional e de Convivência de Processo em Grupo com assessoria externa, desde 2014, das pesquisadoras Dra. Telma Vinha (FE/Unicamp) e da Dra. Luciene Tognetta (FCL/UNESP), membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem). Como sintetiza um dos diretores, essas equipes trabalharam juntas para redesenhar um currículo que contemplasse temas ligados à sexualidade, ao bullying, às drogas, ao racismo e à cidadania digital (Entrevista com direção, 2020). Esses temas, que compõem as intencionalidades do novo currículo, estão organizados em relação ao desenvolvimento de

[105] Diferentemente do Colégio B, que apresenta um aporte teórico sobre o conceito de educação integral, nesta pesquisa, não foi encontrado documento curricular do Colégio C que referenciasse o conceito, ainda que seja recorrente no discurso institucional como uma das categorias discursivas da reforma.

competências socioemocionais. Em texto publicado em *O Estado de S.Paulo* (2019), sobre critérios de escolha de escolas, esse é um dos fatores apontados atualmente como essenciais para as famílias: "o conhecimento além do currículo é, hoje, um princípio norteador da educação básica no Brasil. Além de infraestrutura e tradição, colégios precisam oferecer um constante desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos. Nesse cenário, pais priorizam aspectos como corpo docente e formação humanista para escolher a escola dos filhos". O Colégio C é citado na reportagem como um dos que proporcionam tais aprendizagens concebidas como tão essenciais à formação para os novos tempos, destacando-se, no texto, por uma iniciativa de criação de um programa de convivência em que alunos "ajudam alunos a se ajudarem".[106]

Essa iniciativa, dentre outras realizadas no sentido de promover a convivência, resultou na formação das "equipes de ajuda", um grupo em que os próprios estudantes oferecem acolhimento a quem precisa. Conforme ressalta um dos diretores do Colégio C, "ao considerarmos os desafios que as escolas enfrentam no cuidado com a saúde mental de seus estudantes e no combate ao bullying", esse projeto "tem se fortalecido nos últimos anos", e essa equipe de ajuda, apoiada pelos educadores do colégio, tem sido fundamental no projeto mais amplo de convivência escolar desenvolvido pela escola. Para ele, as equipes de ajuda existem para fazer com que todos se sintam bem no ambiente escolar (Entrevista, 2020). No início, aponta um dos orientadores educacionais do colégio, a equipe de ajuda composta por estudantes era pouco respeitada pelos demais alunos, que ficavam enciumados por não terem sido escolhidos para compor esse grupo. Com o tempo, a partir de muitas conversas coletivas com os alunos e da atuação das equipes de ajuda, esse grupo foi sendo reconhecido e valorizado por todos[107].

Os alunos do grupo de ajuda recebem formação da equipe de Convivência do colégio em encontros nos quais aprendem "sobre a importância da escuta ativa, da comunicação afetiva e da empatia como recursos para identificar e aproximar-se de colegas que estejam com algum problema a fim de apoiá-los". O grupo, formado por alunos desde o 6º ano que se renova anualmente, mantendo alguns de seus integrantes veteranos que carregam a experiência da equipe, faz reuniões periódicas com os educadores do colégio. Nos encontros, os estudantes levam temas ou casos de outros alunos, sempre evitando expor colegas, para serem debatidos e encaminhados.

[106] Thaís Ferraz, "Na escolha da escola, a busca por mentores para os filhos", EDU, *O Estado de S.Paulo*, 15 de setembro de 2019.

[107] Entrevista para *Folha de S.Paulo*. Marina Estarque, "Projeto em escolas de São Paulo forma para o combate ao Bullying" (25 de dezembro de 2017).

Esse projeto é assessorado pelo Gepem, iniciativa de professores da Universidade de Campinas (Unicamp) e da Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), que tem o objetivo de, por meio do trabalho com educadores em escolas privadas e públicas, formar alunos para intervir e lidar com bullying[108]. E como parte desse projeto mais amplo, a equipe de ajuda do Colégio C, tanto alunos quanto educadores, participa de encontros periódicos de formação na escola e também de encontros anuais com outros grupos de ajuda de diversas escolas do país em evento promovido pela Universidade de Campinas (Publicação Institucional, 2021).

No âmbito da iniciativa foi criada uma sala especial onde acontecem as aulas de Convivência de Processo em Grupo uma vez por semana para todas as séries; o que também faz parte da mudança curricular implementada pelo colégio. O formato da sala, sem mesas e carteiras, mas com arena e espaços mais acolhedores que propiciem conversas em grupo, é uma maneira de potencializar as novas intencionalidades de formação desse novo currículo – deslocando o discurso de categorias como competitividade e excelência para inclusão e empatia. A "disposição dos mobiliários deve favorecer", segundo a direção, "conversas coletivas entre alunos e educadores, e permitir que os jovens se sintam à vontade para falar de seus sentimentos" (Entrevista com diretores, 2019). O trabalho das equipes de Convivência e de Orientação Educacional também procura alcançar os professores por meio de encontros temáticos ao longo do ano e nos momentos de planejamento, abordando orientação emocional dos alunos, convivência na escola, famílias contemporâneas e saúde mental. Mais recentemente, o colégio tem promovido ainda palestras e encontros com famílias, em que se abordam temas relacionados à adolescência e ao desenvolvimento dos estudantes.

De fato, parece haver grande mudança no discurso sobre a formação educacional no Colégio C. Como apontado nas entrevistas, demandas por outro tipo de formação constituem forças de mudança externas que impulsionaram as transformações em suas concepções curriculares e pedagógicas; mas sempre procurando não perder um dos maiores diferenciais do colégio que é preparar seus estudantes para o ingresso no ensino superior. Para a alteração na lógica de organização das classes por desempenho acadêmico, por exemplo, segundo a nova diretora pedagógica que assumiu o cargo em 2017, ao "misturar estudantes com desempenhos diferentes, o colégio percebeu um ganho no aprendizado. [...] Isso favoreceu a troca de

[108] Ver site do projeto, <https://www.gepem.org/> (Acessado em 11/11/2021).

conhecimento entre os pares e uma maior riqueza nos debates", o que é, conclui ela, "essencial nesses novos vestibulares"[109]. Ainda que o discurso vá se deslocando do ensino para a aprendizagem, da excelência para o desenvolvimento de competências e da competitividade para a riqueza no debate, a conclusão da diretora ressalta ainda uma preocupação com a aprovação nos processos seletivos para ingresso nas universidades – que, nos últimos dez anos, exigem também um novo tipo de formação.

Quando se compara a visão da escola anunciada pelo colégio até 2009, antes, portanto, do projeto de mudança, e a concepção apresentada no site da escola atualmente, é perceptível a diferença no "para que se forma". Em 2009, a visão era "ser a melhor organização de ensino do país, capitalizada e rentável, reconhecida como centro de referência no emprego de novas tecnologias e métodos aplicados à Educação" (SHIBATA, 2009, p. 71). Hoje, a visão é "ser reconhecida como uma instituição de classe mundial em educação básica, comprometida com o desenvolvimento integral de pessoas" (Site Institucional, 2020). No lugar de vislumbrar se constituir como um centro de referência na "aplicação" de tecnologia e de práticas pedagógicas, sua visão atual está focada na formação integral do aluno, conceito que, como visto, tem ganhado espaço tanto na política pública para educação nas esferas nacional, regional e local como nas escolas privadas de elite. A formação integral, que em nada se relaciona com a educação em tempo integral na escola C, é consonante com a concepção mais geral dos documentos oficiais e da matriz Curricular do Colégio B, ao entender educação integral como aquela que defende o desenvolvimento dos alunos em todas as suas dimensões, física, social, emocional e cultural.

Outro ponto interessante a ser observado na constituição de uma nova narrativa é que vai desaparecendo, no discurso de apresentação da escola nesses últimos dez anos, a preocupação em se autodefinir como a melhor escola do Brasil com base na aprovação de seus alunos nas universidades mais concorridas do país. Palavras como meritocracia, competição e altos índices de aprovação nos vestibulares vão sendo substituídos por outras categorias do discurso educacional. Agora, consolidam-se "reconhecimento internacional em educação básica", dialogando com o processo, apontado anteriormente, de internacionalização das escolas privadas; formação integral, conceito central nas reformas curriculares nacionais; competências socioemocionais, base da formação para as agências multilaterais como UNESCO e OCDE; e metodologias ativas como estratégias de materialização de uma educação de qualidade,

[109] Laura Mattos, Publicação na *Folha de S. Paulo*, Colunas e Blogs, 27/06/2019.

especialmente vinculadas à tecnologia e ao Stem/Steam, concebidos como essenciais para o desenvolvimento das competências necessárias para formar o cidadão do século 21. Esse discurso vai ganhando espaço, inclusive, na maneira como a escola é vista fora da comunidade escolar. Em outra reportagem, de *O Estado de S. Paulo*, publicada em outubro de 2021, a mudança do discurso sobre a escola C vai se revelando em um texto sobre a reorganização do mercado das escolas de elite em São Paulo. A publicação anuncia que aquela "escola tradicional, conhecida pelo foco no conteúdo e nos vestibulares, agora vai ter um currículo com mais artes, música e dois momentos de recreios" no novo Ensino Fundamental 1.[110]

Com um discurso baseado "na percepção de um mundo profissional em constante transformação, em que muitas ocupações serão modificadas ou substituídas por atividades que demandarão novas competências e saberes" – semelhante ao apontado nos documentos e entrevistas das cinco escolas pesquisadas –, as novas ações do colégio C incluem a criação de uma Coordenadoria de Futuro e Carreiras, que estrutura "seu plano de ação com os alunos em três pilares: o autoconhecimento, o conhecimento das carreiras e dos cursos ministrados por diferentes instituições de ensino superior", e um Departamento Internacional, "que recebe universidades estrangeiras e auxilia alunos desde a escolha do curso e universidade até o processo de aplicação a uma vaga" (Site Institucional do Colégio). As estratégias de diferenciação da escola não estão mais centradas apenas na aprovação em "carreiras mais tradicionais" nem tampouco somente nos processos seletivos de universidades brasileiras. Na percepção dos diretores, segundo entrevistas realizadas em 2019 e 2020, há aumento acelerado de alunos que querem se candidatar para vagas em universidades no exterior.

Com a concepção de que o "mundo é global", a escola se reconhece como pioneira na internacionalização. "Aos poucos", diz um dos diretores em 2016, "começamos a sentir um pequeno aumento na procura dos estudantes para estudar fora e demos apoio para isso; e agora nós temos essa vertente que hoje já é uma demanda de mercado". Como ele afirma, o colégio "segue um currículo nacional, mas é uma instituição totalmente internacional" (Entrevista em publicação interna institucional, 2016). Segundo dados da direção, aproximadamente 10% dos formandos de 2018 foram aceitos em 91 universidades de países estrangeiros, como Estados Unidos, Inglaterra, França, Portugal e Canadá. A expectativa dos gestores é de que esse número aumente nos anos seguintes para 20%, afirmando a tendência de outras escolas privadas de elite, resultado da

[110] Renata Cafardo, *O Estado de S.Paulo*, Educação, 27 de outubro de 2021.

expansão do mercado educacional internacional, das expectativas das famílias em proporcionar essa experiência aos seus filhos, e da globalização acompanhada da maior circulação de pessoas e ideias (AGUIAR, 2009; ALMEIDA et al., 2004; CANTUÁRIA, 2005; NOGUEIRA *et al.*, 2008; AGUIAR e NOGUEIRA, 2012; NOGUEIRA e ALVES, 2016). Outra hipótese para esse aumento da procura por graduação no exterior, que pode se somar a estas anteriores, e estaria circunscrita à escala nacional, como já apontado na leitura dos diretores dos colégios A e B, é enunciada também pela direção do Colégio C. Seus diretores destacam a descrença das famílias de elite paulistanas na universidade pública brasileira, tanto pela aprovação da lei das cotas e a decorrente restrição das vagas para alunos de escolas privadas; quanto pelas incertezas em relação à qualidade das instituições públicas de ensino superior, simbolizada pela queda da melhor universidade do país nos rankings internacionais; processo que se contrapõe à intensa propaganda das universidades estrangeiras, especialmente as norte-americanas, com programas e currículos inovadores, além da estrutura de seus campi universitários. Essas percepções impactam o imaginário das famílias de elite sobre as possibilidades futuras de colocação de seus filhos no mercado de trabalho. Impactam, assim, suas estratégias de diferenciação e legitimação como classe dominante – novas maneiras pelas quais esses grupos sociais marcam ou reforçam suas diferenças frente aos demais.

Uma pesquisa de 2019, encomendada pela associação das Agências Brasileiras de Intercâmbio (Belta), mostra que, dos 365 mil brasileiros que foram estudar no exterior em 2018, 50,4 mil ingressaram na graduação, o que representa um aumento de 37,7% em relação a 2017 (36,6 mil). Outro dado interessante é que, desses 50,4 mil, 36,6% eram de São Paulo. Ou seja, um terço dos alunos brasileiros que saíram para cursar graduação no exterior é estudante do Estado de São Paulo. Na reportagem do *Terra Educação*, muitas razões são apontadas para explicar esse crescimento, mas as mudanças nas concepções sobre as novas demandas do mundo globalizado e seu consequente impacto na formação dos estudantes é o argumento que aparece mais forte. Argumento este bastante próximo ao discurso sobre a formação na educação básica. No texto, Abdul Nasser, professor da FGV In company e do Ibmec no Rio, afirma que, por um lado, "muitas pesquisas indicam que até 2030 uma parcela relevante das profissões que conhecemos deixará de existir e, de outro lado, o mercado vem migrando suas exigências, deixando de lado apenas diplomas, para exigir habilidades. As famílias perceberam que investir em educação no exterior

amplia os horizontes e possibilita a formação de um networking globalizado."[111] É a busca desses grupos sociais por uma formação em espaços globalizantes que transpõem as fronteiras nacionais – cosmopolitismo contemporâneo. As escolas de elite, em seus processos de reforma curricular, estão respondendo a essas forças de mudança internas e externas, condicionadas entre si; processo que se revela nos caminhos de reforma desenhados pelas escolas A, B e C.

Argumentos como estes trazidos pela reportagem do *Terra Educação* não circulam apenas na imprensa. No relatório produzido pela Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC), afirma-se repetidas vezes que "that a globalized world requires advanced and strong systems to develop workforces with global competencies" (APEC, 2017). Mesmo discurso produzido por outras agências supranacionais em defesa de uma nova narrativa sobre educação que forme para o século 21 (OCDE, 2016a, 2017, 2018; UNESCO, 2014; WBG, 2011; Council of Europe, 2016a). Como se pode notar, as mudanças do mundo globalizado e seus impactos na transformação do papel da educação são argumentos centrais nas mudanças curriculares dos sistemas públicos educacionais e das escolas privadas de elite de São Paulo, seja por parte das famílias, seja por parte das instituições de ensino. No site do Colégio C, esse discurso é reiterado em sua proposta pedagógica:

> Os tempos de hoje lançam aos educadores enormes desafios. A facilidade de conexão e o aumento da velocidade de circulação de informação proporcionam acesso dinâmico a realidades de naturezas diversas, em nível global, abrindo novas possibilidades aos alunos e à ação educacional. O mundo intangível ganha valor, dividindo o espaço com o mundo tangível, como ampliação dos complexos e clássicos confrontos de relevância epistemológica e pedagógica entre o visível e o invisível, entre realidade e aparência, fantasia, imaginação e sonho, entre fato e versão, entre o verdadeiro e o falso, entre conhecimento e opinião. [...] O mundo do trabalho responde, reflete e é parte integrante de toda essa dinâmica e a escola deve estar atenta a tais mudanças" (Site Institucional do Colégio, Proposta Pedagógica, 2020).

No caminho da internacionalização, além da criação de um departamento que auxilia alunos nos processos de *application* para as instituições em outros países, na escolha do curso e da universidade, e no contato com universidades estrangeiras, o Colégio C apresenta-se como um "pioneiro quanto à orientação e preparação para os processos seletivos no exterior", destacando-

[111] "Busca de graduação no exterior cresce 37,7% no Brasil", 06/2019, por Nathália Molina <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/busca-de-graduacao-no-exterior-cresce-377-e-13-dos-interessados-e-de-sp,b5a232f343570718dd5dfdb5c66ca5e99gfl1rgp.html> (Acessado em 22/06/2019)

se por ser “uma escola brasileira, mas com grande enfoque na formação acadêmica em universidades fora do País”. Um dos responsáveis por esse departamento internacional, também College Counseling da escola, destaca que a procura pelos processos de ingresso em universidades no exterior, que já vinha aumentando nos últimos anos, cresceu ainda mais no ano de 2020, em meio à pandemia. “Esse foi um dos anos mais desafiadores da história das aplicações estrangeiras. Houve um aumento de 40% em números de aplicações do Brasil em algumas dessas universidades e as taxas de aceitação de muitas delas beiraram de 3 a 4% de aprovação.” Segundo ele, os resultados de sua escola “comprovam mais uma vez a força que o Colégio tem internacionalmente e o desempenho maravilhoso dos seus alunos” (Publicação interna da Instituição, 2021).

Segundo apontam os gestores entrevistados, as universidades mais procuradas são as norte-americanas, mas há alguns alunos que buscam universidade europeias ou canadenses. Na lista dos aprovados, anunciada pelo colégio em seu site, ganham destaque as aprovações em universidades reconhecidas internacionalmente, como uma aluna aprovada em Harvard, dois alunos aprovados em Northwestern e dois alunos aprovados em Duke, universidades que ocupam o segundo, o nono e o décimo-segundo lugar no ranking da US News, respectivamente. No site da escola são apresentados, ainda, alunos aprovados na University of British Columbia, terceira melhor universidade do Canadá, e em outras instituições dos Estados Unidos, como University of Notre Dame, University of California-Los Angeles (UCLA), University of California-Berkeley, University of Southern California e Barnard College. O discurso sobre uma formação que possibilite aos seus alunos uma preparação para os vestibulares nacionais e para as *applications* em universidades estrangeiras constitui-se claramente como um mecanismo de diferenciação e de legitimação da escola C. A instituição apresenta-se, nesse sentido, como “uma escola voltada para o mundo”, que oferece “um currículo alinhado com as mais inovadoras instituições mundiais” (Site institucional).

Entre as iniciativas de internacionalização, está a parceria com instituições estrangeiras. A escola é associada, por exemplo, ao The College Board, uma organização sem fins lucrativos voltada para a “missão de conectar os alunos ao sucesso e às oportunidades da faculdade”. O College Board, criado em 1900 para expandir o acesso ao ensino superior, é composto hoje por mais de 6.000 das “principais instituições educacionais do mundo” e se “dedica a promover a excelência e a equidade na educação”. A associação é responsável, ainda, por programas e serviços de preparação para a o ensino superior, como o Scholastic Aptitude Test (SAT), o exame de

admissão mais comum para ingresso nas universidades e colleges nos Estados Unidos. O exame consiste em três áreas de avaliação, escrita, linguagem e interpretação de textos e matemática, além de uma redação obrigatória. A pontuação dos alunos no exame, máxima de 2400 pontos (800 para cada seção), é usada nos processos de *application* das universidades norte-americanas.[112] Como membro do College Board, responsável pelo SAT, a escola C é centro aplicador do exame na cidade de São Paulo. Outro exemplo é a participação no PISA for School desde o primeiro ano da realização da avaliação como um projeto-piloto em 2017. Para o diretor, "quando recebemos o convite, confesso que ficamos surpresos. O desafio era grande e muitas escolas chegaram até a recusar, mas para nós os resultados iam além. Era uma oportunidade imperdível para avaliar nosso trabalho e melhorá-lo". Participaram 46 escolas dessa primeira experiência, sendo pouco mais de 70% delas públicas. O colégio C anunciou seus resultados com entusiasmo, pois foram melhores, "inclusive, que países líderes nas várias edições do PISA, como a Finlândia, Canadá, Japão, França, Reino Unido e os Estados Unidos (Site institucional, 2017).

Esse tipo de parceria com instituições estrangeiras, como com o College Board e a OCDE, responsável peça elaboração do PISA, confere legitimidade ao discurso das escolas de elite que se pretendem internacionais. Uma forte tendência, que também aparece na escola A e corrobora a construção do discurso da internacionalização e da inovação, é a parceria com empresas de tecnologia com reconhecimento internacional por seus projetos de inovação tecnológica. O Colégio C, que vem de uma tradição em investimento em tecnologia, faz parte dos programas da Apple e da Microsoft. Desde 2016 é uma "Apple Distinguished School", tendo o credenciamento renovado em março de 2021 – das 546 instituições credenciadas neste ano, 17 estão no Brasil, sendo três delas parte desta pesquisa[113]. Em 2017, o colégio tornou-se também "Microsoft Showcase School" pelo uso de aplicações da Microsoft no ambiente escolar. À época, o colégio anunciou que se tornara a única escola no Brasil com reconhecimento das duas grandes empresas de tecnologia, o que, segundo um dos diretores, "nos ajuda a se sentir seguros com o caminho que estamos seguindo" (Publicação interna institucional, 2017).

Em paralelo ao uso da tecnologia, que, segundo um dos diretores, já era um diferencial do colégio desde os anos de 1990, reforçado pelos investimentos e parcerias nessa área ao longo dos

[112] Ver sites da Instituição: < https://about.collegeboard.org/> (Acessado em 02/10/2021); e <https://collegereadiness.collegeboard.org/sat> (Acessado em 02/10/2021).

[113] *Apple Distinguished School March 2021*, disponível em: <https://www.apple.com/br/education/k12/apple-distinguished-schools/docs/Apple-Distinguished-Schools-March-2021.pdf> (Acessado em 16/10/2021).

anos 2000, o colégio focou, no processo de implantação de sua reforma curricular, nas chamadas metodologias ativas e na interdisciplinaridade como estratégias potentes para a inovação e o desenvolvimento das competências necessárias para a formação de alunos para o século 21 (Entrevista com gestores, 2019). Em texto publicado pelo Instituto Significare e Porvir, em 2021, sobre personalização do ensino por meio de ferramentas tecnológicas, essa conexão entre mudança curricular, que permita um novo tipo de formação para o desenvolvimento de competências, as novas metodologias de ensino-aprendizagem e o uso da tecnologia fica evidente: a escola "vem construindo há mais de dez anos um modelo que privilegia a autonomia do estudante e uma aprendizagem personalizada. Tudo isso com base em ferramentas tecnológicas." No texto, a escola reforça seus investimentos na equipe de tecnologia educacional, numa infraestrutura flexível – de ampla rede wi-fi, de diversidade de software utilizados em sala de aula e de inovação em sistemas de correção de avaliações e de publicação de resultados dos alunos –, nos dispositivos utilizados por estudantes e por professores e na produção de material pedagógico digital, área que tem ganhado destaque. Conforme explica um dos diretores na publicação referida acima, o "corpo docente tem um estúdio à disposição profissional para gravar aulas e resolução de exercícios, assim como pode receber formação para melhorar a atuação frente às câmeras. Os alunos podem assistir aos conteúdos feitos por seus professores quando, onde e quantas vezes desejarem".[114]

Nesse campo da tecnologia, defendida como um dos diferenciais do colégio em seu processo de reforma curricular, uma das coordenadoras ressalta que o fato de a instituição ser o primeiro colégio brasileiro a ser Apple Distinguished School e Microsoft Showcase School, por seus projetos desenvolvidos com Ipads e ferramentas Microsoft em sala de aula, foi o reconhecimento de um trabalho que vem sendo realizado há tempos "para que a cultura digital seja introduzida no dia a dia do Colégio". Segundo ela, o colégio está "em um novo patamar. Agora a tecnologia está incorporada nas aulas, permitindo que alunos e professores usem a criatividade para ir além" (Publicação institucional, 2018). Um dos caminhos para incentivar os projetos interdisciplinares em que as metodologias ativas ganhassem espaço, ambos objetivos da mudança curricular, o colégio inaugurou um espaço de trabalho coletivo para os professores no sentido de promover o desenvolvimento desses projetos interdisciplinares. O espaço conta com salas amplas e tecnológicas, em que os educadores possam se reunir para compartilhar ideias e planejar

[114] *Ferramentas Digitais para Aprendizagem: 7 dimensões para implementação*, Instituto Significare: Porvir, e-book, p.9-14.

colaborativamente. Conforme ressaltou um dos gestores, esse espaço tem sido essencial para que projetos nascessem e fossem implementados (Entrevista com direção, 2019).

Pretendendo promover o desenvolvimento de competências, ou seja, de propiciar "condições para que o aluno desenvolva modos de ser e conhecer, tais como a capacidade de pensar e agir de forma ética e respeitosa, ser competente e disciplinado academicamente, sintético e criativo no domínio e aplicação do conhecimento adquirido [...], de modo a tornar-se um cidadão consciente e com responsabilidade social atuante", o colégio C, rumando um caminho oposto ao centrado nas disciplinas, que marcou seu trajetória até pelo menos 10 anos atrás, tem apostado na "integração curricular" alinhada às metodologias ativas e à tecnologia, tomando a interdisciplinaridade como mais um de seus princípios educacionais da reforma curricular. Para que as fronteiras das disciplinas pudessem ser ultrapassadas, sem que houvesse uma mudança estrutural em seu currículo, foram criadas aulas dedicadas a projetos interdisciplinares em que alunos pudessem desenvolver aquelas competências anunciadas pela escola como essenciais na formação de seus estudantes, por meio de novas metodologias centradas no aluno e em novos espaços que potencializem o protagonismo dos estudantes e o trabalho em grupo. Nesse âmbito e com essas intenções, foi criada uma aula de STEM (Science, Technology, Engineering and Math) para o Ensino Fundamental 2 e de STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts & Design and Math) para o Ensino Médio, ambas com duração de 100 minutos, ministradas uma vez por semana, que entraram gradualmente no horário de todas as séries.

Esse projeto exigiu, portanto, reorganização não apenas do tempo escolar, mas também transformações do espaço. Entre 2017 e 2018, os laboratórios de química e de física se transformaram em salas especiais para receber as aulas de STEM/STEAM, as quais são ministradas conjuntamente por dois professores de áreas distintas para uma mesma turma. "O ambiente também proporciona experiências diferentes da sala de aula tradicional, já que as mesas e paredes são móveis", aponta um coordenador (Publicação Institucional, 2018). Essa abordagem tem como objetivos trabalhar conhecimentos voltados para o cotidiano e desenvolver competências como criatividade, colaboração e protagonismo, explica outro gestor. Nessas aulas, são realizados projetos pelos alunos a partir de problemas reais que lhes são propostos e para os quais devem encontrar soluções (Entrevista com direção, 2019). O coordenador reforça essas mesmas intencionalidades: os cursos de STEM/STEAM têm como uma das "principais ideias que o aluno seja protagonista". Para isso, "há metodologias ativas para colocar o estudante no centro

de seus projetos, além de trabalhos em grupos" (Publicação institucional, 2018). É a concepção da educação centrada na aprendizagem e da formação para a vida toda, cujas metodologias ativas (como o Stem) são concebidas como estratégias essenciais para potencializar esse tipo de formação.

O STEAM e o STEM são princípios que aparecem no discurso sobre as mudanças curriculares também nos Colégio A e E. Essa abordagem tem sido entendida não apenas como uma metodologia, mas uma sigla que representa um movimento criado e disseminado a partir do discurso da necessidade de transformação de sistemas educacionais. Trazido ao Brasil mais recentemente, surgiu nos Estados Unidos há mais de duas décadas, ganhando notoriedade por dialogar com uma concepção de ensino que responde às demandas de um mundo marcado pela revolução tecnológica, pela constante inovação e por um futuro incerto que condiciona o discurso em defesa da necessidade de mudança dos modelos educacionais. O discurso educacional contemporâneo das agências multilaterais e de muitas instituições nacionais e internacionais ligadas à educação propõe, como visto nos capítulos 1 e 2, que se transformem as maneiras de ensino e aprendizagem tradicionais, aquelas centradas no professor, nas aulas expositivas e nos conteúdos disciplinares – entendidas como parte de um modelo de ensino arcaico que desperta pouco interesse dos alunos por abordar temas distantes da realidade e por não proporcionar protagonismo e autonomia dos estudantes. O STEAM seria, segundo essa visão, uma solução para os problemas enfrentados pelos sistemas educacionais, o que corrobora o movimento reformista mundial na categoria discursiva das metodologias ativas, essenciais por fomentarem o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais. Nesse modelo educacional, tomado tanto como uma metodologia, quanto como um movimento, as disciplinas de ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática devem ser organizadas de forma integrada na estrutura curricular. Um dos objetivos é que essas disciplinas trabalhem umas com as outras em uma estrutura capaz de potencializar as muitas variações de combinações entre elas.

Nos Estados Unidos, essa abordagem metodológica está ligada às principais reformas educacionais das décadas de 1990 e 2000, momento crucial para a educação norte-americana, em que começaram a aparecer os resultados nos testes internacionais, o que resultaria em uma crise da educação no país e, consequentemente, de seus modelos de ensino-aprendizagem. A concepção de uma formação educacional mais voltada à ciência, matemática, engenharia e tecnologia, de forma integrada, foi introduzida no país pela National Science Foundation (NSF), no começo dos

anos 1990, inicialmente com o acrônimo SMET. A partir dos anos 2000, com uma nova sigla, o STEM – em alguns documentos acrescida das Artes nos anos seguintes (STEAM) –, a concepção deixou de ficar restrita à política pública educacional nos Estados Unidos. Passou a ganhar destaque nas práticas pedagógicas e currículos das escolas privadas de todo o país, nas publicações da imprensa nacional e no discurso e iniciativas de muitas organizações não-governamentais dedicadas à educação.

O fortalecimento dessa nova metodologia esteve acompanhado de um discurso que a relacionava à prosperidade do país e do indivíduo. Seria uma condição da preparação para empregos que demandam conhecimentos específicos em ciência e tecnologia e da possibilidade de inovação contínua para o país enfrentar problemas sociais e econômicos. Um discurso que também correspondia, no decorrer dos anos 2000, ao nascimento de uma nova narrativa educacional nas esferas nacional e internacional e a um reposicionamento dos países na economia global, especialmente com a ascensão dos países da Ásia-Pacífico. Um dos relatórios mais importantes na consolidação desse discurso que relacionava desafios econômicos e educação nacional nos Estados Unidos foi o *Rising Above the Gathering Storm: Energizing and Employing America for a Brighter Economic Future* (2005), elaborado pela U.S. National Academies of Science, pela National Academy of Engineering e pelo Institute of Medicine. O relatório apontava para uma questão essencial naquele momento: os estudantes norte-americanos não estavam com o mesmo desempenho nas disciplinas STEM que alunos de outros países. Essa constatação do campo da educação traria graves consequências econômicas para o país, uma vez que os Estados Unidos não poderiam competir na economia global em decorrência de uma força de trabalho mal preparada paras as transformações mundiais em curso. O documento sugeria ações para enfrentar o desafio: conduzir o sistema de educação básica dos Estados Unidos em ciências e matemática para uma posição de liderança pelos padrões globais; dobrar o investimento federal em pesquisa básica em matemática, ciências naturais e engenharia nos sete anos seguintes (enquanto, no mínimo, manter os níveis reais de gastos recentemente duplicados em biociências); incentivar mais cidadãos dos Estados Unidos a seguirem carreiras em matemática, ciências e engenharia; e reconstruir o ecossistema competitivo introduzindo reformas nas políticas de impostos, patentes e políticas de imigração do país.

Os resultados do Pisa reforçavam esse discurso da crise educacional nos Estados Unidos nos inícios dos anos 2000 e traziam um senso ainda maior de urgência para a reforma nos sistemas

educacionais. O desempenho dos estudantes dos Estados Unidos em ciências colocava o país no PISA-2006, por exemplo, no 21º lugar entre os 30 países participantes. A maior potência econômica da época estava entre o terço com menor desempenho na avaliação. Nesse contexto é que, a partir da década de 2010, o STEM torna-se uma das principais pautas educacionais nos Estados Unidos, com grandes investimentos na política pública; processo que vai reforçando o discurso em defesa da necessidade de mudanças da educação num momento de maior concorrência econômica, especialmente com os países asiáticos, como forma de preparar mão de obra qualificada nas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática, o que garantiria a "prosperidade do país". Mas o movimento STEM, nascido nesse contexto específico norte-americano, passa a configurar-se nas décadas seguintes, ao extrapolar a escala nacional, como mais um potente componente do discurso internacional no âmbito das metodologias ativas e da integração curricular. Dissemina-se para várias outras nações e se fortalece como importante componente do discurso internacional reformista sobre educação, ganhando novos significados e recontextualizações por onde circula. Um exemplo é a força que o STEM-STEAM ganha como mecanismo de diferenciação para escolas privadas de elite no Brasil.

Em artigo recente, que aborda os impactos do PISA sobre os sistemas educacionais, os pesquisadores brasileiros Gustavo Pugliese e Vinício Santos apontam como um dos efeitos dessa avaliação externa internacional, depois de duas décadas de existência, a constituição e o fortalecimento do movimento *STEM education* nos Estados Unidos e no Brasil. Os autores procuram mostrar como os princípios desse modelo dialogam com as pautas da OCDE para a educação, consolidadas no PISA, e como o STEM pode ser entendido como uma resposta "aos problemas apontados pelo PISA e às narrativas de crise nos sistemas educacionais e no mercado de trabalho" (PUGLIESI e SANTOS, 2021). São, portanto, tópicos que se retroalimentam e vão se constituindo, na década de 2010, como um discurso hegemônico único que pauta uma agenda global para a educação. A crise de 2008, que intensifica a crise no mercado de trabalho, as incertezas sobre o futuro e a competição mais acirrada com os países da Ásia-Pacífico, configura-se como mais um dos fatores que ajudam a explicar a maneira como o movimento STEM é apropriado pelo discurso reformista como uma solução no campo da educação para enfrentar esses desafios. Matemática, engenharia, ciência e tecnologia são, afinal, campos de estudo e de trabalho vistos, cada vez mais, como essenciais para o mundo em rápidas transformações e repleto de desafios ambientais, sociais e econômicos.

No site da escola C, como maneira de atribuir legitimidade ao STEM-STEAM e à própria instituição, a metodologia é anunciada como uma realidade nas melhores escolas do mundo. Os gestores reforçam que o colégio proporciona a seus educadores visitas a instituições estrangeiras que adotam o STEM e incentiva sua participação em encontros internacionais sobre o tema. É possível, nesse sentido, olhar para a adoção das aulas de STEM como uma estratégia de diferenciação e legitimação de uma instituição que se apresenta em diálogo com as tendências do movimento reformista internacional. Mas é possível também entendê-la como uma estratégia curricular que dá materialidade à ideia um tanto abstrata do que hoje se considera uma educação de qualidade. As metodologias ativas, como o STEM, ajudam a materializar, no currículo, essa formação centrada no aluno, interdisciplinar, tecnológica e estruturada a partir do desenvolvimento de competências que prepare crianças e jovens para o futuro. Na maneira como a escola anunciou uma parceria estabelecida entre o colégio e o Insper (Instituto de Pesquisa e Educação Superior), na concepção do curso da 3ª série do Ensino Médio, que tem como temática os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU, esse propósito é evidenciado. Conforme relata a coordenadora de Ciências e STEAM, a ideia da parceria foi aproximar as propostas do Ensino Médio e do Superior para a aplicação de ferramentas e métodos ativos no trabalho por projetos, que permitem ao aluno desenvolver habilidades aplicáveis na faculdade (Publicação institucional, 2019). É um currículo organizado por competências que encontra nas metodologias ativas um caminho possível, concreto e visível para desenvolvê-las. Talvez isso nos ajude a explicar o grande sucesso do STEM/STEAM e de outras metodologias ativas nos novos currículos das escolas privadas de elite de São Paulo e de outras cidades brasileiras.

Como forma de divulgar a produção dos alunos nas aulas de STEAM e potencializar o projeto, o colégio C promove um evento de que participam os alunos da 2ª série do Ensino Médio, apresentando seus trabalhos de iniciação científica. O evento, que acontece desde 2018, é considerado uma atividade curricular em que todos os alunos da 2ª série apresentam o seu trabalho de STEAM. No encontro, os alunos apresentam seus trabalhos em formato de pôster, os quais são avaliados por professores do colégio e pelos colegas. Desde 2019, os doze grupos mais bem avaliados são convidados para apresentar seu trabalho em outro evento organizado pelo colégio, um seminário científico. Esses grupos apresentam seu trabalho de pesquisa desenvolvidos durante as aulas de STEAM ao longo do ano a uma banca de professores de diferentes universidades do país, como Unicamp, USP, Insper, Mackenzie e Universidade Federal Fluminense. Esses eventos,

que procuram se aproximar de congressos e seminários científicos, são uma maneira de divulgar o investimento do colégio nas aulas de STEAM e, ao mesmo tempo, consolidar esse projeto. Para os gestores, esses eventos fazem com que "os alunos realmente vivam a Ciência". Para chegarem à apresentação final, os estudantes, orientados pelos professores de STEAM, levantam hipótese, realizam experimento, coletam dados, desenvolvem relatórios e preparam sua apresentação. Essa iniciativa de promoção desses eventos, inclusive com parceria de professores de outras instituições, é bem próxima às iniciativas de pesquisa e projetos interdisciplinares realizadas pelo colégio A.

A circulação da abordagem STEAM, acompanhada de toda a consequente produção de materiais, pesquisas e publicações, deu impulso também à ABP (Aprendizagem baseada em projetos)[115], que remonta ao pragmatismo de John Dewey (DEWEY, 1896; 1902; 1938) e, no caso brasileiro, também às propostas de atividades práticas e ativas de Anísio Teixeira, que inspiraram o movimento da Escola Nova na primeira metade do século 20. Esta abordagem metodológica está em evidência no movimento de reforma das escolas privadas, como visto anteriormente, sendo apontada como uma estratégia de mobilização dos conhecimentos e como forma de desenvolver competências em todas as escolas analisadas nesta pesquisa.[116] Muitas vezes, vem associada aos conceitos de resolução de problemas ou de empreendedorismo social, como nos projetos desenvolvidos nas aulas de STEAM e apresentados nos eventos citados acima. No Colégio C, o STEAM está inserido em um contexto de forte investimento em tecnologia. Como apontado anteriormente, colégio é "Apple Distinguished School" e "Microsoft Showcase School", credenciamentos dados às escolas que fazem uso de tecnologia na sala de aula. Uma das mudanças

[115] Sobre ABP, ver: W. Bender, *Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2012; W. Bender, Project-based learning for the 21st century: Skills for the future, *The Clearing House*, 83(2), 39-43, 2010; J. Ravitz, J.Larmer, J. e T. Markham. *Aprendizagem Baseada em Projetos*, Buck Institute for Education, Porto Alegre:Artmed, 2003; J. Savery, Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 2006; L.Helle, P. Tynjälä e E. Olkinuora, Project-Based Learning in Post-Secondary Education – Theory, Practice and Rubber Sling Shots, *Higher Education*, vol 51, issue 2, Springer, 2006.

[116] Sobre STEAM ou STEM, ver: D. Bell, The reality of STEM education, design and technology teachers' perceptions: a phenomeno graphic study, *International Journal of Technology and Design Education*, v. 26, p. 61–79, 2016; L.D. English, STEM education K-12: Perspectives on integration, *International Journal of STEM Education*, v. 3, n. 1, p. 3, 2016; Yu Xie, M. Fang e K. Shauman, STEM Education, *Annual Review of Sociology*, Vol. 41 (2015), p. 331-357; Yi Xue; R. C. Larson, STEM crisis or STEM surplus? Yes and yes, *U.S. Bureau of Labor Statistics – Monthly Labor Review*, v. 5, p. 1–15, 2015; M.S. Teitelbaum, The Myth of the Science and Engineering Shortage, *The Atlantic*, p. 8, 2014; S. Blackley e J. Howell, A Stem Narrative: 15 Years in the Making, *Australian Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 7, 2015; Georgette Yakman, *STEAM Education: an overview of creating a model of integrative education*, 2008; "STEM: o movimento, as críticas e o que está em jogo", *Porvir*, 23/04/2018, por Gustavo Pugliese < http://porvir.org/stem-o-movimento-as-criticas-e-o-que-esta-em-jogo/>.

metodológicas anunciada pela escola é a utilização de tablets por todos os alunos do Ensino Fundamental 2 e *smartfones* pelos alunos do Ensino Médio. O uso didático das ferramentas tem sido acompanhado de um intenso investimento na elaboração de materiais didáticos digitais. Segundo um dos diretores, esse processo tem trazido criatividade para a aula com o mesmo aprendizado de conteúdos intencionados anteriormente. Outras vantagens é que alunos carregam menos material na mochila e podem usar recursos diversos, digitais e analógicos. Como ele descreve, "é comum ver alunos estudando pelos espaços da escola com livros e tablets ao mesmo tempo" (Entrevista com gestores, 2020).

Na matéria da *Revista Educação*, que leva o título "A alfabetização digital se torna missão obrigatória para as escolas", o Colégios C e o Colégio E se destacam como "ambientes de ponta", ao investirem em tecnologia e inovarem nessa área.[117] De fato, a tecnologia tem se tornado uma das tendências nas escolas privadas de elite, sobretudo inserido na concepção de formação integral ou global que prepare as crianças e jovens para o século 21. Termos como cultura digital, TIC (tecnologia da informação e comunicação), letramento digital e usos democráticos da tecnologia passam a ser centrais nos documentos curriculares das escolas privadas analisadas, assim como têm se destacado nos relatórios internacionais (OCDE, 2016b, 2016c, 2016d; APEC, 2008; UNESCO, 2015) e nos documentos oficiais os estados e municípios, como no Currículo da Cidade de São Paulo (SME-SP, 2018; 2019). Alguns sistemas públicos de educação, como os do Canadá, Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia e São Paulo-SP, criaram um currículo dedicado às tecnologias digitais. Um dos principais argumentos (uma das forças de mudança externa) é a complexidade do mundo contemporâneo, que exige cada vez mais habilidades de acessar as informações, avaliá-las e empregá-las. Como afirma o relatório da UNESCO (2015, p.6), o letramento digital "torna possível a aquisição de outras competências fundamentais para a vida próspera no século 21". Na escala nacional, a BNCC traz a cultura digital como uma de suas dez competências gerais, definindo-a como a competência de "utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas" (MEC, 2017, p.18).

[117] "Alfabetização digital se torna missão obrigatória para as escolas", *Revista Educação*, Gestão, Edição 259, 3/7/2019, por Eduardo Marini.

Além das mudanças curriculares que estão sendo implementadas no Colégio C, semelhante às outras quatro escolas estudadas, a direção está com um projeto de reforma dos prédios atuais e construção de um novo espaço de onze andares e 11 mil m² para abrigar o novo Ensino Fundamental 1. Essa nova construção contará com "parquinhos, quadras e corredores cheios de brinquedos", como destaca uma das coordenadoras em entrevista para uma notícia de *O Estado de S.Paulo* (27/10/2021). O novo prédio está previsto para ser inaugurado em 2022, para que esteja pronto para início do ano letivo de 2023. A expectativa é que sejam abertas seis turmas de cada série do EF1, totalizando cerca de 700 alunos novos, com mensalidades em torno de R$ 5 mil. Como apontado anteriormente, a imprensa e os analistas do mercado educacional atribuem as mudanças dos colégios ditos tradicionais de São Paulo à mudança do mercado das escolas privadas voltadas ao público de alta renda. Essa mudança no mercado impulsionaria a concorrência em dois sentidos, que se constituem como mais uma força externa de mudança agindo sobre as escolas de elite de São Paulo. Um primeiro sentido refere-se à fidelização dos estudantes desde o início da vida escolar. Com a abertura de novas escolas de elite na capital, em sua maioria oferecendo Ensino Fundamental 1 e Educação Infantil, torna-se mais difícil para algumas das escolas tradicionais, como é o caso do Colégio C, atrair alunos apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental 2. Com mais escolas competitivas no mercado, as quais dialogam com o discurso internacional sobre educação, torna-se mais difícil atrair estudantes no meio da vida escolar. Oferecer educação a partir dos 6 anos de idade é uma maneira, portanto, de já garantir boa parte dos alunos nas séries do EF2, os quais têm grades chances de continuarem na mesma escola até o Ensino Médio. Em segundo lugar, os novos espaços escolares, como categoria discursiva essencial para o novo tipo de formação (novas metodologias, novo lugar do professor, novas competências para o século 21), garantem diferenciação para as instituições em meio a esse mercado cada vez mais competitivo das escolas de elite.

Os investimentos dessas escolas em projetos de reforma ou de construção de novos prédios são bastante altos e, no discurso, estão relacionados à reorganização dos tempos e dos espaços escolares que devem dialogar com os novos currículos e novas metodologia essenciais para um novo tipo formação que corresponda às formas de mudança internas e externas. O projeto do Colégio C é estimado em 115 milhões de Reais; o Colégio B anunciou investimento de 300 milhões na nova unidade inaugurada em 2020; na reforma do prédio Escola E, como será analisado, foram investidos 150 milhões; e 35 milhões foi o valor empregado pelo Colégio D na adaptação e reforma

do prédio para receber seu novo campus. O movimento de reforma curricular nas escolas privadas tem sido, portanto, acompanhado pela adaptação dos espaços a seus novos projetos pedagógicos; o que se vai se consolidando como mais uma das tendências educacionais na última década. Na leitura que os diretores e coordenadores dessas escolas analisadas fazem a respeito da necessidade de reforma ou de construção desses novos espaços aparecem, além da questão de uma adaptação que corresponda às mudanças curriculares, também a demanda das famílias por espaços "flexíveis", "tecnológicos" e "inovadores". Espaços que permitam aos estudantes desenvolver competências como pensamento investigativo, criatividade, cooperação e empatia, necessárias na vida adulta e até mesmo nos processos de ingresso de faculdades (nacionais e estrangeiras), as quais também têm inovado em suas avaliações, inserindo dinâmicas de grupo, resolução de problemas e entrevistas individuais em seus vestibulares.

Assim como a internacionalização, a nova organização do espaço escolar pode ser considerada como mais uma estratégia de diferenciação e legitimação dessas instituições de elite, uma vez que as essas novas metodologias também remetem às categorias do discurso internacional sobre educação. As salas *maker*, o STEAM e os *media labs* fomentam, segundo o discurso que vai se consolidando nas últimas duas décadas, a aprendizagem baseada em projetos, uma educação centrada no aluno, as metodologias ativas e o desenvolvimento de competências socioemocionais e cognitivas. Ao se referir ao novo prédio do Colégio C, uma das coordenadoras esclarece que a escola "continua acreditando na excelência do conteúdo", mas é também uma instituição "que entende que o desenvolvimento integral do aluno é muito importante". Para ela, a sala de aula precisa ser reconfigurada, pois a educação "não é mais só uma carteira atrás da outra e todo mundo estudando para a prova." (Entrevista para *O Estado de S.Paulo*, 27/10/2021).

Acompanhando as tendências da terceira temporalidade do movimento reformista mundial, a escola C, a partir de sua longa trajetória em que se destacavam o uso da tecnologia e a grande aprovação nos vestibulares mais concorridos do país, implantou uma reforma curricular que recriou sua própria narrativa sobre a formação de seus estudantes e redefiniu seu diferencial entre as escolas privadas de elite da capital. As categorias discursivas se transformaram nesse processo de pouco mais de dez anos: de competividade entre alunos, meritocracia, excelência acadêmica e aprovação nos vestibulares nacionais, para formação integral, aluno no centro do processo de aprendizagem, desenvolvimento de competências socioemocionais e aprovação em universidades estrangeiras. O foco da reforma não foi um redesenho curricular profundo com a produção de

documentos curriculares referenciados, como no caso da escola B, mas uma reforma que permitisse abrir espaços no currículo para o desenvolvimento de competências necessárias diante das profundas transformações sociais e econômicas, por meio de metodologias ativas, interdisciplinaridade e tecnologia. O caminho encontrado pela escola foi dar materialidade, por meio do STEM/STEAM, de disciplinas eletivas e da aplicação de tecnologias em sala de aula, a alguns dos princípios educacionais que pautam as reformas curriculares nas esferas nacional, global e local. Outro ponto central no processo de reforma foram as iniciativas de internacionalização, como resposta a uma demanda crescente das famílias e dos alunos por graduação no exterior. As metodologias ativas, assim como a internacionalização, são atraentes porque carregam consigo outros princípios do discurso reformista que configuram uma educação de qualidade. De uma instituição que se diferenciava no mercado das escolas de elite pela formação propedêutica, define-se, agora, como uma escola que defende uma "formação humanista, complexa e conectada ao mundo contemporâneo" (Publicação Institucional Interna, 2019).

Capítulo 5

Novas escolas de elite na cidade de São Paulo: formar para quê?

CAPÍTULO 5: NOVAS ESCOLAS DE ELITE NA CIDADE DE SÃO PAULO: FORMAR PARA QUÊ?

No capítulo anterior, dedicado a três escolas de elite consideradas tradicionais na cidade de São Paulo, analisei as reformas curriculares profundas pelas quais passaram na última década. Partindo de trajetórias particulares, implantaram mudanças que carregam em suas novas propostas pedagógicas categorias do discurso reformista internacional, como currículo baseado em competências, aluno no centro da aprendizagem, metodologias ativas, iniciativas de internacionalização, formação integral e reorganização do espaço escolar. Compreender as forças de mudança externa, interna e pessoal que agem sobre cada uma dessas instituições, as quais procuram dar uma resposta sobre para que se forma no século 21, parece essencial na análise de suas escolhas curriculares e dos diferentes caminhos traçados por elas para enfrentar a redefinição do discurso sobre o papel da escola em tempos de transformação. Cada uma dessas estratégias adotadas pelas escolas estudadas se constitui como mecanismo de legitimação e de diferenciação institucional no mercado de escolas privadas que se transforma rapidamente nos últimos anos na cidade de São Paulo. Um mercado educacional que fica ainda mais aquecido pela chegada à capital de novas escolas voltadas para os filhos das classes mais abastadas, como as escolas D e E.

Se o maior desafio das escolas A, B e C foi redesenhar seu currículo no diálogo com a contemporaneidade e com as categorias discursivas sobre educação que ganham espaço em meio às transformações econômicas, sociais e políticas das últimas duas décadas, procurando manter seus princípios e valores; as escolas D e E, criadas em meio à terceira temporalidade do movimento reformista mundial, já nascem com currículos internacionais e estruturados a partir das principais tendências educacionais que circulam pelo mundo mais recentemente. São propostas curriculares que chegam à capital paulista como inovadoras e estreitamente conectadas às tendências mundiais. Compreender o movimento mundial de reformas educacionais materializado nos documentos curriculares de cada uma das escolas, que sintetizam múltiplas escalas espaço-temporais, é também compreender melhor a globalização da educação – e seu processo de internacionalização ou de desnacionalização –, cujas dinâmicas, como a hipermobilidade ou a compressão espaço/tempo, necessitam de instituições e infraestruturas materiais para se reproduzirem. Os espaços por onde determinados processos globais se infiltram, circulam e se consolidam são muitas vezes locais, como, por exemplo, as escolas privadas de elite da cidade de São Paulo.

5.1. Mentalidade Internacional: currículo IB integrado às diretrizes nacionais

Diferentemente dos colégios A, B e C, considerados instituições tradicionais e de excelência acadêmica da capital de São Paulo há muitas décadas, a escola D é uma escola mais recentemente criada na cidade. Inaugurada no ano de 2010, a escola D recebe, sobretudo, alunos oriundos de famílias de classe média-alta e alta da região oeste da capital. Por ser uma instituição que nasce em meio à terceira temporalidade do movimento reformista da educação no Brasil e no mundo, como a escola E, é interessante analisar a força com que os princípios e os modelos que circulam internacionalmente exercem sobre a concepção da escola a respeito da formação de seus alunos e, portanto, sobre sua organização curricular. Em outras palavras, e de forma mais ampla, essa análise contribui para a compreensão da intensidade com que esses princípios agem sobre a reconfiguração do papel social da escola na contemporaneidade. Os objetivos enunciados pela escola D sobre o tipo de formação que se pretende oferecer a seus alunos estão em fina sintonia com as principais tendências educacionais mundiais das últimas duas décadas. Uma das marcas de seu nascimento é se definir como um "colégio bilíngue, de educação internacional e com identidade brasileira", que almeja ser uma escola-referência, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Uma escola que já nasce bilíngue com um currículo internacional referenciado mundialmente, o *International Baccalaureate* (IB), cujos programas curriculares estão em acelerada expansão ao redor do mundo, como parte condicionada e condicionante do movimento de internacionalização da educação.

A escola foi concebida por dois profissionais formados na área administrativa e financeira e por um educador formado na área pedagógica. Entre 2008 e 2009, iniciaram-se os estudos sobre o projeto pedagógico da escola e o plano de negócios para a sua criação. Os três gestores fundadores buscaram especialistas tanto na área de educação, especialmente voltados para bilinguismo e ensino integral, quanto na área de neurociência, com foco em aprendizagem, como referências para elaborar o projeto inicial da escola. Segundo apontam, outras referências pedagógicas vieram também de visitas a escolas estrangeiras, que lhes serviriam de inspiração para pensar a organização curricular e o espaço escolar do novo projeto (Entrevistas com diretores, 2019). Visitaram instituições na Irlanda, com prática em educação em período integral; escolas Reggio Emília na Itália, para conhecer modelos de educação infantil e sua relação com os espaços escolares; colégios em Nova York nos Estados Unidos, considerados modelos em usos de

tecnologia e bilinguismo; e escolas públicas na Finlândia, por se destacarem na formação para o bem-estar coletivo e individual. Conforme revelam as entrevistas, conhecer esses diferentes projetos pedagógicos e os espaços físicos dessas instituições foi fundamental tanto na elaboração de seu currículo quanto na concepção do novo prédio da escola, levando em consideração a configuração e o mobiliário das salas de aula, os diversos materiais utilizados na sua construção e o desenho dos espaços comuns, como jardins, pátios, ateliê, refeitório, quadras e biblioteca. A visitas de gestores e professores brasileiros a instituições de ensino consideradas inovadoras em suas práticas e concepções pedagógicas, especialmente fora do Brasil, como visto nos processos de reforma curricular das escolas A, B e C, é uma das maneiras de circulação e apropriação das principais tendências do movimento reformista mundial. É, portanto, uma das condições externas de mudança, mediada por condições pessoais de mudança – por meio dos gestores que impulsionam as transformações curriculares.

Em texto de uma publicação interna, no qual a instituição sintetiza seu projeto pedagógico, o currículo é assim definido:

> Tem por foco a formação integral do ser humano e, portanto, articula os conteúdos curriculares à formação de valores, condutas e ações [...]. Nossos valores centrais são a Excelência, a Solidariedade e Colaboração, a Paixão pelo Conhecimento, a Diversidade, a Sustentabilidade e a Consciência Ética e Estética. (Publicação Institucional, 2019)

Apenas nesse curto parágrafo é possível estabelecer um diálogo de suas intencionalidades de formação educacional com os diferentes documentos internacionais e nacionais já analisados nesta pesquisa e com as tendências encontradas nas demais escolas privadas estudadas. Seu currículo pode ser entendido como uma síntese das múltiplas escalas tempo-espaciais, como uma materialização das principais tendências educacionais que circulam desde o momento de criação da escola na década de 2010. Educação em tempo integral e formação integral, por exemplo, são conceitos-chave na formulação de seu projeto pedagógico, assim como no Projeto Educativo Comum (PEC) da Companhia de Jesus, que serviu de base para a reforma curricular do Colégio B. Esse conceito entrou como eixo estruturante da proposta de revisão pedagógica dos colégios inacianos no Brasil: “os quatro focos da proposta educativa da Companhia de Jesus em nível universal (formação de pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas) foram apresentados e desenvolvidos a partir de um mesmo eixo: a educação integral” (PEC, 2016, p.102).

A concepção de educação integral, distinta de educação em tempo integral, como apresentado na análise da escola B, remonta, na narrativa brasileira sobre educação, à década de 1930, como herdeiro do movimento escolanovista. A partir dos anos de 1990, a concepção tem sido revisitada nos documentos oficiais nacionais, ganhando destaque mais recentemente com o Projeto Mais Educação (2007), do governo federal.[118] Desde então, o conceito vem ganhando maior notoriedade e novas definições nos documentos da política pública nacional e de instituições não governamentais (GONÇALVES, 2006; CAVALIERE, 2002; GUARÁ, 2006; MEC, 2009; 2017). Atualmente, passou a estar atrelado a outras categorias discursivas, como educação para a vida toda, educação para a paz e desenvolvimento de competências. Para a Escola D, que procura se diferenciar no mercado das escolas bilíngues e internacionais por uma identidade brasileira, a formação integral é um vínculo estreito com as diretrizes nacionais, justamente por ser um conceito que pauta a política pública para educação e os documentos oficiais. O texto introdutório da BNCC, como visto, dedica uma sessão inteira ao "Compromisso com a educação integral", defendendo uma "formação para além da acumulação de informações", necessária "no novo cenário mundial" que requer "competências que contraponham à concepção de conhecimento":

> Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções. (MEC, 2017, p.17)

No currículo da Cidade de São Paulo, a educação integral é também anunciada como um dos três conceitos organizadores da proposta curricular. É entendida "como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeitos de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta" (SME-SP, 2018, p.19).

No Brasil, como já apontado, a partir de 2007, com o Projeto Mais Educação, e de 2009, com a publicação do documento *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*, o conceito passou a nortear parte das políticas públicas nacionais. A educação integral, na acepção

[118] Ver notas 94 e 95.

de formação integral e em tempo integral, consolida-se como necessária para enfrentar, no ensino público, as desigualdades sociais – problemas de distribuição de renda e contextos de privação de liberdades (MEC, 2009). Não apenas na política pública o conceito tem se destacado no contexto brasileiro. Um dos maiores esforços anunciados pelo Instituto Ayrton Senna tem sido promover políticas e práticas, em parceria com gestores públicos, empresários, professores e pesquisadores, para a construção de uma educação integral para todos. Segundo o Instituto, a "chave para preparar as novas gerações para viver no século 21 é a educação integral. Num mundo cada vez mais complexo, dinâmico, diverso e incerto, é preciso preparar as crianças e jovens a fazer e perseguir escolhas que resultem em um futuro melhor para elas e para o mundo" (Educação Integral, Site do Instituto Ayrton Senna). Ao fomentar a educação integral, o IAS entende estar oferecendo "condições para que todos os alunos desenvolvam as competências cognitivas e socioemocionais necessárias para aprender, viver, conviver e trabalhar no século 21". Nesse sentido, a concepção de educação integral está diretamente ligada a uma formação baseada em competências, tanto cognitivas quanto socioemocionais, outra forte tendência do movimento reformista mundial e nacional.

O conceito não ficaria restrito, contudo, à educação pública. Passa a compor o discurso de muitas das escolas privadas de elite de São Paulo em sua questão "para que se forma" na contemporaneidade. A concepção curricular da Escola D está em sintonia com o princípio de formar um aluno global tanto na acepção da BNCC (educação integral) quanto da OCDE e Unesco (educação para a cidadania global). E esse compõe um argumento central no discurso da escola: oferecer uma formação internacional e reconhecer "sua identidade brasileira, contribuindo para a formação de alunos capazes de compreender, atuar e transformar os contextos em que vivem". O relatório *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century* (2014) reúne as duas acepções quando apresenta a Educação para a cidadania Global como uma mudança conceitual, "pois reconhece a relevância da educação para a compreensão e a resolução de questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Também reconhece o papel da educação em ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social" (UNESCO, 2014a, p.14). Conciliar esse discurso de formação internacional, como o da

UNESCO, com a identidade brasileira é um diferencial da escola D – uma estratégia de diferenciação – diante de outras escolas bilíngues e internacionais da cidade de São Paulo.

Ao se definir como internacional, bilíngue e IB – International Baccalaureate Organization – (IBO, 2012, 2017), a escola D evidentemente enuncia a importância da formação internacional de seus alunos: "indivíduos que reconhecem e respeitam outras culturas, que têm a mente aberta, que são solidários, colaborativos e sensíveis ao ponto de vista do outro são atributos que a escola considera fundamentais para a convivência pacífica e global entre os seres humanos" (p.11). É uma concepção que vai ao encontro da demanda de famílias e alunos pela internacionalização das escolas e por currículos bilíngues, mecanismos que, dentro do imaginário do cosmopolitismo, podem abrir as portas das universidades estrangeiras para os alunos de elite – demanda que tem aumentado nos últimos anos, como visto anteriormente (AGUIAR, 2009; ALMEIDA et al., 2004; NOGUEIRA *et al.*, 2008; AGUIAR e NOGUEIRA, 2012; NOGUEIRA e ALVES, 2016). Enquanto os colégios A e B estão implantando mudanças no sentido de oferecer currículo IB no Ensino Médio, o colégio A criando programas bicurriculares desde o ensino fundamental, as escolas A, B e C procurando estabelecer parcerias com Universidades estrangeiras, a escola D já nasce como uma *IB World School*. Segundo uma de suas diretoras, optar uma escola bilíngue de formação internacional foi resultado de uma experiência prévia de uma das fundadoras da escola com currículo IB – uma condição de mudança pessoal –, de dados de estudos da neurociência sobre bilinguismo e desenvolvimento das linguagens desde a infância, e de uma decisão estratégica diante de um mercado de escolas bilíngues em expansão. O programa IB constitui-se, neste caso, como uma força externa condicionante do projeto pedagógico da escola D, a qual está associada a outras condições externas e internas de mudança: o movimento de internacionalização da educação, a expansão do mercado de escolas bilíngues em São Paulo e o ideal cosmopolita de formação das elites. Ao mesmo tempo, o programa IB pode ser analisado como um mecanismo de legitimação da instituição diante dessas condições nas diferentes esferas espaciais.

O número de estudos sobre o International Baccalaureate Organization (IBO) tem crescido nos últimos anos. Segundo Julia Resnik, "school network has been the most broadly explored of the international programmes. Scholars are attracted by the IB mainly because it is the largest and most rapidly expanding global curriculum" (RESNIK, 2012b, p.295). Estabelecido no ano de 1968 em Genebra, na Suíça, o IBO é uma fundação sem fins lucrativos cuja missão é assim definida: 'to

develop inquiring, knowledgeable and caring young people who help to create a better and more peaceful world through intercultural understanding and respect' (Site do IBO). Para alcançar os objetivos de formação enunciados, o IBO oferece três programas para estudantes com idades entre 3 e 19 anos: o Primary Years Programme (PYP) para alunos de 3 a 11 anos (criado em 1997), o Middle Years Programme (MYP), para alunos entre 12 e 16 anos (criado em 1994); e o Diploma Programme (DP) para alunos de 16 a 19 anos (criado em 1968). O sucesso recente do IB é revelado pelo expressivo aumento do número de escolas que adotam o programa, o que acompanha (e impulsiona) o movimento de internacionalização mundial da educação. Dez anos após sua criação, em 1978, eram 47 escolas IB em todo o mundo; em 2011, o número saltou para 3.298 instituições em 141 países, com mais de 976.000 estudantes. Dez anos depois, o salto foi ainda maior, com mais do que 5300 escolas com programas IB espalhadas por 153 países e aproximadamente 1.400.000 estudantes.[119] Na cidade de São Paulo, no ano de 2021, eram 14 escolas que adotavam os diferentes programas IB – a maioria delas oferecendo o Diploma Programme. Duas dessas escolas fazem parte da presente pesquisa. A escola B, que oferece o DP, adotado para Ensino Médio a partir de sua reforma curricular de 2020; e a escola D, que adota os três programas, PYP, MYP e DP. Ou seja, oferece currículo IB para todos os ciclos da educação básica.

Nigel Bagnall já apontava na década de 1990 que o programa IB era mais do que apenas um currículo. Constituía, naquele momento de desenvolvimento de uma nova cultura global emergente, um movimento social mundial (BAGNALL, 1996, p.142). Foi nessa década, inclusive, que o currículo IB, inicialmente voltado apenas para High School (Diploma Programme), se ampliou, contemplando alunos mais novos, o PYP e MYP. Resnik (2021b), que analisou a expansão das escolas IB na Inglaterra, na França, em Israel, no Chile e na Argentina, e seus impactos no campo da educação naqueles países, como a desnacionalização dos sistemas educacionais, procurou compreender esse movimento como parte de mudanças globais mais amplas. Para a autora, condições como a globalização econômica e as políticas educacionais neoliberais a partir do final da década de 1980 favorecem a expansão das escolas IB pelo mundo. Ao mesmo tempo, ela aponta que condicionantes nacionais e locais fomentaram a adoção de programas IB nos diferentes países; ou inibiram a sua entrada. Em alguns contextos, como nos Estados Unidos, na França, no Equador e no Chile, o aumento das escolas IB resulta, em parte, de

[119] Dados do site institucional do IBO, <https://www.ibo.org/about-the-ib/ib-world-schools-yearbook/> (Acessado em 19/01/2022).

estratégias dos próprios governos voltadas para a inserção do programa IB nos mercados nacionais de educação com sua adoção e adaptações nos sistemas públicos. Há também, indiretamente, um transbordamento não intencional da visão de mundo e das atividades do IB na elaboração dos currículos em escolas públicas e privadas e das políticas nacionais para educação. Essas estratégias de inserção, adaptação e metamorfose do programa internacional no nível local são demonstrados pela autora ao rastrear a inserção do IB global nos sistemas nacionais de educação. Um movimento que revela os mecanismos da globalização da educação que implica necessariamente processos globais estrategicamente localizados e construídos em espaços nacionais/locais (RESNIK, 2012b, p.295; 2012a, p.252).

Um dos fatores para entender o maior impulso para a expansão do programa IB em alguns países é o apoio governamental a esses programas internacionais. Como demonstram alguns autores (BUNNELL, 2009; RESNIK, 2012a), o sucesso do IB nos Estados Unidos nas últimas duas décadas é resultado, em grande parte, dos incentivos do US Department of Education, que fornece aporte financeiro para fomentar o programa. Como parte da política do *No Child Left Behind*, de 2001, as escolas que atendem um grande número de alunos de baixa renda recebem incentivos do governo federal para implantar o IB, com o objetivo de reverter seus baixos resultados acadêmicos – o que poderia influenciar a capacidade do país em competir no novo capitalismo global. Para isso, em fevereiro de 2006, o então presidente George Bush lançou a American Competitiveness Initiative, comprometendo-se com o montante de US$ 5,9 bilhões somente no ano fiscal de 2007 para fortalecer a educação. O *America Competes Act* (*America Creating Opportunities to Meaningfully Promote Excellence in Technology, Education, and Science Act of 2007*), promulgado por ele em 2007 dentro desse mesmo projeto, objetivada "investir em inovação por meio de pesquisa e desenvolvimento e melhorar a competitividade dos Estados Unidos" no mercado global, incentivando a formação de professores em metodologia STEM e em cursos de IB, o que permitiria a expansão do acesso de estudantes de baixa renda a essas duas tendências do movimento reformista mundial.[120]

Outros estudos apontam para a expansão do programa IB também na América Latina, tanto em colégios de elite, especialmente na Argentina, no Chile e no Equador a partir da década de

[120] *Competes Act 2007*, Public Law, 110–69, Aug 9, 2007. Disponível em: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-110publ69/pdf/PLAW-110publ69.pdf>.

1980, quanto em sistemas públicos de educação a partir dos anos 2000 (PROSSER, 2016a; 2018; RESNIK, 2012a; 2012b; 2014). Em 2007, por exemplo, o governo equatoriano do então recém-eleito presidente Rafael Correa lançou uma agenda para o desenvolvimento social e econômico do país. Entre os esforços do governo estava uma ampla reforma educacional, a qual incluía a implantação do programa curricular IB por toda educação secundária (correspondente ao Ensino Médio) pública do Equador. Para que isso fosse possível, o estado precisou ser auxiliado pelo IBO e ainda por algumas escolas de elite que já possuíam o currículo IB. Segundo a análise de Prosser, a importância do IB no Equador indica como diferentes grupos sociais se ocuparam da ideia de "uma educação de elite" – tanto na concepção de escolas de melhor qualidade quanto na de escolas para as classes mais abastadas – e de sua relevância educacional em determinadas circunstâncias influenciadas por preocupações nacionais e internacionais. Uma das expetativas era de que essa internacionalização do ensino secundário, uma apropriação de um programa tradicionalmente vinculado a escolas de elite pela escola pública, pudesse melhorar os resultados educacionais dos cidadãos do Equador. Essa iniciativa era vista como uma maneira de enfrentar a desigualdade entre sistemas de educação pública e privada (PROSSER, 2018). São mecanismos distintos de entrada do IB em cada um dos países como parte do processo mais amplo de internacionalização (ou de desnacionalização) da educação. Fica evidente como esses investimentos federais robustos em programas como o IB contribuem para sua expansão dentro e fora de cada um dos países.

Segundo o site do IBO, outros países já estabeleceram parcerias com a instituição, por meio de um departamento dedicado ao trabalho junto aos governos, auxiliando-os a definir políticas "that detail how an IB education relates to the national system of education and is treated for admission, credit and placement at universities and colleges". Além de Estados Unidos e Equador, como apresentado acima, Canada, Japão, Malásia, Coreia do Sul e Espanha compõem a lista de países parceiros do IBO na implantação do programa em seus respectivos sistemas públicos. Conforme argumenta a instituição, a adoção de programas IB em sistemas públicos de educação traria muito benefícios aos governos, tais como: permitir acesso a várias possibilidades criativas para educar os estudantes; ter reconhecimento como líder internacional em educação; contar com o apoio de especialistas em IB, inclusive para desenvolvimento profissional de educadores e gestores; e contar com a possibilidade de parcerias e contatos com outros países que implementam o IB em seus sistemas educacionais. Nesse sentido, como outras estratégias de internacionalização, o currículo IB, parte integrante desse movimento de internacionalização da educação, também

carrega consigo “vantagens” para estados, escolas e estudantes ao dialogar bem de perto com o discurso de uma educação global, holística e centrada no aluno, voltada para o mundo globalizado e para um novo tipo de formação que prepare jovens e crianças para a vida toda:

> No coração de todos os nossos programas está o Perfil da Comunidade IB, uma visão educacional holística e de longo prazo que fundamenta o continuum de educação do IB e põe o aluno no centro de tudo que nós fazemos (site institucional).

O programa IB que, desde sua origem, prometia vantagens decisivas para filhos de famílias em deslocamento pelo mundo, mais recentemente passa a prometer não apenas vantagens a governos que adotam o programa em sistemas públicos, mas também “diferenciais”, conectados ao discurso internacional sobre formação para o século 21, para filhos de famílias de elites que estudam em escolas privadas. Dados indicavam que, no ano de 2016, 56% do total de escolas IB pertenciam às redes públicas de ensino e 44% à iniciativa privada. O programa apresenta como um de seus objetivos centrais desenvolver pessoas com mentalidade internacional (*international mindedness*) e culturalmente conscientes, através do desenvolvimento de uma segunda língua, que possam ajudar a criar um mundo melhor e mais pacífico, atuando nos níveis global, nacional e local. O termo “mentalidade internacional” surge muito antes ao movimento reformista neoliberal. Foi usado pela primeira vez no pós-segunda Guerra Mundial, em 1951, quando ocorreu a “Conferência de Escolas de mentalidade internacional” em Paris, convocada pela UNESCO, para discutir a educação internacional. Hoje, o conceito é amplamente utilizado no discurso internacional sobre educação e inclui tanto escolas internacionais que oferecem uma formação internacional quanto escolas públicas ou privadas nacionais que oferecem um currículo internacional (HILL, 2015, p.29). Os programas IB adaptam-se a qualquer uma desses tipos de escola, sendo o IBO uma das instituições responsáveis pela ampla circulação e propagação da concepção da mentalidade internacional a partir dos anos 2000, momento em que seu currículo se expande rapidamente pelo mundo.

O então diretor de Desenvolvimento Contínuo de Currículo do IBO destacava, em 2015, as iniciativas da instituição para “incluir conteúdos que incentivem os alunos a pensar globalmente”. Responsável por coordenar o desenvolvimento global dos programas IB, ele explica que a “educação para a mentalidade internacional depende do desenvolvimento de ambientes de aprendizagem que valorizem o mundo como um contexto mais amplo para a aprendizagem”. Para

isso, a instituição produz uma série de materiais e desenvolve iniciativas que permitam a todas a escolas e a todos os alunos o acesso a ambientes que potencializem uma educação para a mentalidade internacional.[121] Dessa perspectiva, a escola D, como *IB World School*, afirma garantir a formação internacional de todos os seus alunos por meio do currículo IB desde Educação Infantil até o Ensino Médio, o que se complementa com oportunidades "de vivências no exterior, que ocorrem a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, e do foco na formação de indivíduos que reconhecem a diversidade como possibilidade de ampliar sua visão de mundo" (Site institucional). Durante os dois anos em que cursam o DP, por exemplo, os alunos podem fazer viagens de intercâmbios nos meses de férias, realizando atividades de projetos vinculados a elementos do currículo.

Um dos diretores da escola D ressalta que, mesmo antes da formação da primeira turma de Ensino Médio, já havia interesse das famílias por universidades estrangeiras. Segundo ele, alguns pais afirmam que a escolha por uma escola IB se relaciona a essa expectativa de que, no futuro, seus filhos possam cursar graduação no exterior. São famílias que defendem a existência de uma sociedade global e almejam fazer parte de uma elite global. Imbuídas do cosmopolitismo contemporâneo, esperam que seus filhos sejam membros dessa comunidade imaginada que ultrapassa fronteiras nacionais e que acredita que o mundo é sua casa (BAGNALL, 2021). Diante da demanda, desde a implantação do Ensino Médio em 2021 a escola oferece um programa de orientação de carreiras e escolha de universidades que, com os mesmos propósitos dos centros de internacionalização das escolas A, B e C, apoia alunos nos processos de seleção, na escrita de cartas de recomendação e nos processos de *application* (Entrevista com direção, 2020). Essas iniciativas compõem um discurso alinhado, por um lado, com a formação para a cidadania global e para a mentalidade internacional, em que a educação joga um papel importante no enfrentamento dos problemas globais; e, por outro, com as expectativas das famílias de elite que buscam programas educacionais capazes de pôr seus filhos, nas palavras do IBO, em "algumas das universidades mais bem classificadas do mundo".[122] Marca educacional global, o IBO promove as

[121] IBO, "International education: it's time to think again", março de 2015. Disponível em: <https://www.ibo.org/ib-world-archive/september-2012/international-education-its-time-to-think-again/> (Acessado em 12/12/2021).

[122] IBO, Benefits for Students, <https://www.ibo.org/benefits/benefits-for-students/> (Acessado em 21/12/2021).

IB World Schools por meio da garantia de padrões que representa atributos funcionais para seus alunos como o reconhecimento do DP por milhares de instituições de ensino superior.

As entrevistas com gestores da escola D destacam que ser um colégio IB é fazer parte de uma rede global de escolas que compartilham princípios, currículos, materiais didáticos e uma missão comum. Além do investimento da escola na formação de seus educadores, o IBO oferece aos professores cursos e seminários internacionais acerca do programa e ainda disponibiliza um centro de especialistas que atende coordenadores do programa IB de cada escola. Outro meio de comunicação entre o IBO e as escolas é a revista *IB World*, publicada três vezes por ano com dados sobre o programa, informações a respeito das escolas IB ao redor do mundo e experiências didáticas da comunidade escolar, constituindo-se, assim, como agenda global de educação para as instituições do programa – e, também, para além delas. Estudos apontam que o IBO é frequentemente consultado por instituições não governamentais ligadas à educação que se interessam por seus programas e desejam promover os materiais e recursos didáticos já desenvolvidos para as escolas IB, o que favorece a circulação dos princípios curriculares da instituição (Roberts, 2015, p.94). Outro ponto importante na fala dos coordenadores da escola D é a flexibilidade do currículo IB e as revisões permanentes pelas quais passam os programas. Segundo eles, isso permite uma adaptação curricular para as realidades locais de cada instituição, como a escola vem buscando fazer em relação à reforma do Ensino Médio, e o aprimoramento e atualização constantes do currículo com base nas mais inovadoras tendências educacionais mundiais (Entrevistas com gestores, 2019).

É interessante notar que as revisões estruturais dos programas curriculares do IB são recentes, concretizadas em 2013 no MYP e em 2015 no DP. Em seu processo de mudança curricular, um dos conceitos que passou a organizar o discurso da instituição a partir de 2012, justamente no ano do lançamento, pela UNESCO, da *Global Education First Initiative*, é o da "mentalidade internacional", que está diretamente ligado às concepções de desenvolvimento de um pensamento global ou de uma mentalidade global – um dos objetivos da formação para a cidadania global –, comprometidas com o engajamento dos alunos com as desafiadoras questões globais como um condição para a paz mundial. Como enuncia a publicação do IBO já em 2015:

> O objetivo de todos os programas do IB é desenvolver alunos com mentalidade internacional que, reconhecendo-se como humanos e compartilhando sua responsabilidade com o planeta, ajudam a criar um mundo melhor e mais pacífico. (IBO, 2015, p.2)

Para atingir o objetivo, seus programas procuram desenvolver dez atributos, enunciados no *IB Learner Profile,* que descrevem "uma ampla gama de capacidades e responsabilidades humanas que vão além do sucesso acadêmico" e devem ser valorizados em todas as escolas IB ao redor do mundo. O objetivo é formar alunos que sejam: investigadores, informados, pensadores, comunicadores, íntegros, mentes abertas, solidários, audazes, equilibrados e reflexivos (IBO, 2015, p.2-3; Site institucional IBO).

Em seu processo de revisão dos programas, no sentido de garantir que "cada currículo seja adequado ao propósito em um mundo em mudança e incorpore as mais recentes pesquisas educacionais e lições aprendidas a partir de uma avaliação completa do currículo existente", o IBO faz um monitoramento do que está acontecendo nos sistemas educacionais nacionais ao redor do mundo e nas referências e publicações no campo da educação internacional, com o objetivo de identificar mudanças curriculares e inovações educacionais (Site institucional). Como destaca Roberts (2015), entre os sistemas nacionais há um interesse particular em desenvolvimentos e práticas na Finlândia, Singapura, Austrália, Canadá, Reino Unido e Estados Unidos. Outras fontes que influenciam as recentes reformas dos programas IB, segundo o autor, são os relatórios de agências supranacionais, especialmente UNESCO e OCDE (ROBERTS, 2015, p.94-95). De fato, fica bastante evidente o paralelo entre as intencionalidades enunciadas nos programas IB e as categorias discursivas da terceira temporalidade do movimento reformista mundial. Vale ressaltar que, no sentido inverso, se esses relatórios inspiram as reformas dos currículos IB, o sucesso dos programas IB e a consequente intensificação da circulação de suas ideias e materiais reforçam o discurso sobre educação defendido por essas agências.

Além de conferir legitimidade e diferenciação às escolas privadas que adotam seus programas, justamente por carregar categorias discursivas do movimento reformista mundial e dialogar com a política pública nacional, o currículo IB traz credibilidade às instituições educacionais e legitimidade a seu projeto pedagógico também pela rigorosa avaliação externa que é realizada pelo IBO. Os gestores apontam que uma das maiores preocupações das famílias que procuram a direção para se informar sobre as concepções da escola ou que pretendem matricular

seus filhos é buscar "uma escola que tenha rigor acadêmico" (Entrevista com direção, 2020). Ser uma *IB World School*, afirma uma das gestoras, é uma garantia para as famílias de poder oferecer aos seus filhos "uma experiência de uma educação internacional, mas com programas desafiadores e reconhecidos no mundo todo". Um reconhecimento que atende ainda às expectativas das famílias de elite de que seus filhos possam cursar graduação no exterior. O IBO aponta que um dos diferenciais de seus programas é serem "amplamente reconhecidos" por universidades e famílias, o que é garantido por padrão de seus currículos: "the authorization process backs up this commitment. As a result of the process, parents and students can be confident that each IB World School, no matter where it is located, is held to the same high standard" (Site IBO). Segundo a pesquisa de Mini Yemini sobre o processo de internacionalização dos sistemas educacionais, com foco em Israel, o IB tem se tornado o principal instrumento de credenciamento das escolas internacionais nas últimas duas décadas. E, assim, a mais bem conceituada estratégia de ingresso de estudantes nos cursos de graduação, como está posto em uma publicação do IBO: "as universidades e os futuros empregadores reconhecem a profundidade e a amplitude do trabalho rigoroso empreendido pelos alunos do IB" (IBO, 2015, p.5).

Se a escola se define como bilíngue e internacional, reafirma não renunciar a uma identidade brasileira. O tripé sobre o qual se alicerça o "para que se forma" na escola D, que se constitui como um de seus principais diferenciais em relação a outros colégios internacionais e bilíngues da capital, é, também, segundo as diretoras-fundadoras, um de seus maiores desafio na construção de sua proposta curricular. Um esforço constante, segundo os coordenadores, é costurar as diretrizes e os documentos curriculares oficiais nacionais, como a BNCC, com o programa IB, que propõe uma organização curricular cujo objetivo é desenvolver pessoas com uma mentalidade internacional que se reconheçam como parte de uma humanidade comum e que se sintam responsáveis pelo planeta: "International-mindedness is a multi-faceted and complex concept that captures a way of thinking, being and acting that is characterized by an openness to the world and a recognition of our deep interconnectedness" (IBO, 2017).

Nesse processo de construção e implementação do projeto curricular, a escola faz um grande investimento na formação de professores, inclusive com assessorias externas para cada área de conhecimento. Além de conduzirem momentos de formação coletiva, a partir de leitura de textos e análise dos planejamentos e do currículo, como destaca um uma das diretoras, "esses

assessores observam a prática pedagógica do professor em sala de aula – um processo de alimentação, observação e avaliação constante do trabalho do professor" (Entrevista com gestores, 2019). A formação dos professores também acontece via IBO. Para manter a licença IB World School, as escolas têm que respeitar padrões altamente exigentes em relação não apenas em relação à estrutura do câmpus, à disponibilidade de equipamentos de laboratórios, a um número mínimo de livros na biblioteca, a serviços de tecnologia, ao número de aulas semanais, à aquisição de programas e textos IB, como também à formação inicial e contínua de professores, que muitas vezes deve ser realizada no exterior. Alguns estudos ressaltam que manter esses padrões, exigidos para se manter como *IB World School*, é bastante custoso para as escolas (RESNIK, 2012a, p.260-261).

Um dos temas centrais abordados nos últimos anos pela escola D, que tem sido um dos eixos norteadores dos encontros entre direção, coordenação e corpo docente, é a BNCC, cujas diretrizes, segundo uma das diretoras, devem ser consideradas em uma escola com identidade brasileira. Conforme ela relata, sempre houve, desde a fundação da escola, um trabalho constante entre coordenação e docentes para que essas articulações entre o programa IB e as diretrizes nacionais. Com a aprovação da BNCC do Ensino Fundamental, esse tema se tornou mais necessário e mais intensamente debatido na escola a partir de 2018. Ao longo dos anos de 2019 e 2021, a escola se dedicou aos estudos da BNCC do Ensino Médio, propondo um ciclo escolar a partir de itinerários formativos e da ampliação da carga horária de um mínimo de 800 para 1000 horas anuais. A Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, que institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, estabeleceu que a implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio deveria ser realizada já no ano de 2022.[123]

A reorganização curricular segundo a BNCC aconteceu ao mesmo tempo que a escola D estava elaborando seu currículo para Ensino Médio, iniciado em 2021. Uma profissional estrangeira, especialista em currículo IB, foi contratada para coordenar esses esforços. Segundo os gestores, o currículo IB, estruturado em torno de competências gerais – reunidas no *IB Learner Profile* –, do princípio da flexibilidade em conteúdos e do conceito de educação integral, dialoga com os princípios da BNCC para o Ensino Médio, que, afinal de contas, está "centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral" (MEC, 2018,

[123] MEC-Gabinete do Ministro, *Diário Oficial na União*, 14/07/2021, Edição: 131, Seção, p. 47.

p. 468). As competências gerais da Base devem orientar não apenas as aprendizagens essenciais a ser garantidas no Ensino Médio, mas também a parte flexível do currículo, isto é, "os itinerários formativos a ser ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas". É um documento curricular que procura "romper barreiras disciplinares", permitindo formas diversificadas de organização curricular – dos tempos e espaços escolares – e, assim, "flexibilidade curricular" (p. 480-481). Segundo do texto, a "flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino" (p. 471).

A flexibilidade é também uma das características dos programas IB, como evidencia o site da instituição sobre o DP: "the programme's flexibility and strong reputation have made it suitable for use in a number of regional and national systems".[124] Isso permite que o currículo seja adaptado a diferentes tipos de escolas e de alunos, potencializando sua expansão para instituições privadas e para sistemas públicos educacionais. No desenho curricular do Ensino Fundamental da Escola D, um dos caminhos para integrar os programas IB com as diretrizes curriculares nacionais foi por meio de unidades de investigação ou temas transdisciplinares, o que dialoga tanto com os temas transversais, presentes nos documentos oficiais brasileiros como os PCN (1996), DCN (2010) e BNCC (2017, 2018), quanto com o programa IB, cuja proposta é ser transdisciplinar. O currículo do MYP, por exemplo, se apresenta como "integrado e interdisciplinar", aprofundando "as áreas específicas do conhecimento" e propiciando "o domínio sobre conteúdos, conceitos e os meios para expressá-los nas diferentes linguagens" (Site Institucional). Cada unidade de investigação parte de temas considerados de grande relevância mundial e local, integrando os sete componentes disciplinares: "Língua e literatura", "Língua espanhola", "Matemática", "História e Geografia", "Ciências", "Artes e Música" e "Educação Física e para a Saúde" (Documento Curricular, 2019). Nesse sentido, por meio das unidades de investigação, conteúdos estabelecidos nas diretrizes nacionais podem ser incorporados ao programa IB.

Em relação ao Ensino Médio, a flexibilidade do DP e da Base facilitou a integração dos programas curriculares. O IB é composto por três elementos centrais (*Core Elements*): Theory of Knowledge (TOK), Extended Essay e Crativity, Activity, Service (CAS). Dentro desses eixos, que

[124] IBO, "Who can offer the DP?". Disponível em <https://www.ibo.org/programmes/diploma-programme/what-is-the-dp/who-can-offer-the-dp/> (Acessado em 11/11/2021).

correspondem a períodos dentro de sua carga horária, os alunos acabam por fazer atividades diferenciadas, como desenvolver pesquisas independentes relacionadas a temas de disciplinas que estejam cursando ou a prática de ações relacionadas à comunidade. Há um número de disciplinas obrigatórias e um conjunto de disciplinas eletivas, que fazem parte de cinco áreas: “Estudos em Linguagem e Literatura”, “Aquisição de Língua Inglesa”, “Indivíduos e Sociedade”, “Ciências da Natureza”, “Matemática” e “Artes”. Essa estrutura curricular possibilita aos alunos escolhas disciplinares de seu interesse, diversificação dos temas curriculares e montagem do seu próprio percurso acadêmico. Uma perspectiva de flexibilização do currículo que corresponde aos itinerários formativos no Novo Ensino Médio – a parte flexível do currículo na nova proposta do MEC (BNCC, 2018).

Modelo Curricular do Diploma Programme (IBO, 2018)

Modelo Curricular do Middle Years Programme (IBO, 2018)

Vinculada ao discurso que põe um aluno no centro da aprendizagem por meio de investigação de temas relevantes está a reorganização do espaço escolar. Um dos princípios que tem norteado as reformas curriculares, o espaço passa a ser considerado essencial no processo educativo, sobretudo dentro da concepção de que o aluno deve ser ativo no processo de aprendizagem. Entre os colégios pesquisados, a escola C – com a reorganização dos espaços de laboratórios de física e química e a criação de espaços para abrigar as aulas de STEAM de forma integradas e interdisciplinares –, e a escola B – com a construção do novo campus – demonstram

que as reformas curriculares não estão apartadas da reorganização dos tempos e espaços escolares. A escola D, que iniciou suas atividades em 2010 com 16 alunos de Educação Infantil, hoje recebe mais de mil alunos. Em 2021, iniciou sua primeira turma de Ensino Médio, que se formam no Diploma Program em 2023. Para abrigar o maior número de alunos, inaugurou em 2018 sua nova sede em um antigo galpão reformado. A concepção do espaço

> tem como premissa básica a ideia de um ambiente que coloca o aluno como centro e que reflete elementos essenciais da cultura da escola, convidando à construção de relações e promovendo o encontro entre todos que lá frequentam. É um ambiente educador composto por espaços para a experimentação, inventividade e exploração (Publicação Institucional, 2019, p. 23).

Como fica evidente no discurso das outras escolas estudadas, a reorganização do espaço escolar relaciona-se com o novo tipo de formação dos alunos enunciado pelas instituições. Uma das forças de mudança das escolas passa a ser a maneira de conceber o espaço em diálogo com o currículo. Ainda que o termo "metodologias ativas" não seja recorrente nos documentos produzidos pelo IBO e pela escola D, as metodologias defendidas nos programas IB compartilham os mesmos objetivos. São abordagens a dialogar com categorias discursivas do movimento reformista, como aluno no centro e aprendizagem para a vida toda. No PYP, por exemplo, o "processo investigativo" e a "Student Agency" constituem-se como concepções centrais para a formação dos alunos, portanto para a organização do currículo.

> A investigação é a abordagem pedagógica norteadora do PYP. É através da investigação que os alunos exploram, questionam, refletem, pesquisam e aplicam seus conhecimentos e compreensão conceitual do mundo para resolver problemas. Esta abordagem baseada em investigação nutre a curiosidade, promove o entusiasmo pela aprendizagem ao longo da vida e permite uma aprendizagem significativa e contextualizada. Nossos alunos estão no centro da investigação. Por serem agentes de seu próprio aprendizado, eles têm voz, escolha e domínio de sua jornada" (Site institucional da Escola D).

Nesse sentido, a reconfiguração do espaço é tomada como essencial para a formação educacional que se espera das novas escolas. Como nas demais instituições analisadas, seu novo campus, resultado de uma concepção arquitetônica que "procurou combinar um projeto pedagógico inovador com um patrimônio construído em um antigo bairro industrial" cuja reforma

custou R$ 35 milhões, constitui-se como mais uma estratégia de diferenciação entre os colégios de elite da capital paulista. A entrada de luz natural nas salas e pátios internos, a circulação natural de ar, os espaços amplos que proporcionam encontros entre estudantes e educadores, as salas de aula com portas abertas para o jardim, as paredes de vidros nas salas e biblioteca e a utilização de diferentes materiais na construção e no mobiliário são apresentados como elementos arquitetônicos importantes no processo de aprendizagem dos estudantes. Elementos que devem dialogar com a proposta curricular da escola, pois é nessas "materialidades" que se pode encontrar diferentes possibilidades de construção do conhecimento. As reformas ou novas construções de prédios nas escolas de elite acabam por simbolizar, portanto, uma educação inovadora pautada nas tendências das reformas educacionais mundiais. É o que aponta a própria escola D ao anunciar que o projeto do novo prédio havia conquistado um prêmio de arquitetura no âmbito nacional: "o espaço funciona como um terceiro educador, colocando o aluno como centro e refletindo os valores essenciais da cultura da escola. São ambientes de criação, investigação, exploração e encontros" (Publicação institucional interna, abril de 2020).

A concepção do espaço como terceiro educador é recorrente nos discursos das escolas analisadas, com maior ênfase nas entrevistas com gestores ou nos materiais institucionais das escolas A, B e D. A referência é a abordagem Reggio Emilia, que nasceu de um projeto político e social de criação de uma escola de educação infantil, encabeçado por moradores da cidade italiana de Reggio Emilia, no cenário de destruição do pós-segunda guerra. A partir dos escritos e do trabalho do psicólogo e educador italiano Loris Malaguzzi, que esteve à frente do Sistema de Reggio Emilia de Educação Municipal para a Primeira Infância até 1985, o conceito de espaço como um outro educador se consolidou. Ele defendia que o espaço, os objetos, os materiais e as estruturas deveriam ser tomados não como elementos passivos, mas como elementos que condicionam a todo momento a aprendizagem dos alunos. Segundo Malaguzzi, "valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva (...)".[125] Hoje, a abordagem reggiana é uma das principais forças de mudança externa do movimento reformista das escolas de elite da capital paulista, presente principalmente em seu

[125] Lois Malaguzzi, *As Cem Linguagens da Criança*, Porto Alegre: Artmed,1999, p.157.

discurso em relação à Educação Infantil. E a concepção sobre a reorganização do espaço escolar amplia-se para outros ciclos. Uma das maneiras de circulação dessa abordagem é a visita às escolas municipais da cidade italiana. Como apontado acima, as fundadoras da escola D visitaram escolas Reggio Emilia no processo de elaboração de seu projeto pedagógico.

Desde o uso do espaço como reorganizador da pedagogia até a abordagem internacional do currículo, todas as categorias inferidas dos discursos sobre formação das escolas analisadas estão presentes nos programas curriculares da escola D. Seu projeto pedagógico, originado no contexto da terceira temporalidade do movimento reformista mundial, tenta conciliar o cosmopolitismo contemporâneo com as diretrizes nacionais: isto é, o currículo IB para todos os ciclos e a formação para uma "mentalidade internacional" noções como aprendizagem centrada no aluno, competências gerais (cognitivas e socioemocionais), uso de metodologias ativas e educação integral. Esse caminho é uma forma de diferenciação institucional no mercado das escolas privadas de elite. Ao passo que outras escolas brasileiras IB oferecem apenas o Diploma Programme para Ensino Médio; e enquanto escolas internacionais não procuram integrar seus programas IB com os documentos curriculares oficiais nacionais, oferecendo apenas as disciplinas obrigatórias em língua portuguesa segundo a legislação nacional, a escola D se apresenta como um colégio internacional e bilíngue, mas com plena adesão à identidade curricular brasileira.

Comparar as escolas A, B e C, fundadas há décadas em São Paulo, com as escolas D e E, recém-criadas na capital, é uma maneira de compreender não apenas as reformas curriculares contemporâneas no nível local como síntese das múltiplas escalas de tempos e espaço, mas também atentar para o peso maior ou menor de cada uma dessas escalas sobre os processos de elaboração curricular de cada instituição, considerando circunstâncias particulares. As forças de mudança externas, internas e pessoais, que se condicionam mutuamente, agem de maneiras distintas sobre as escolas, resultando em desenhos curriculares variados a partir das mesmas categorias discursivas sobre formação educacional, categorias que, como visto, circulam e se consolidam internacionalmente por meio de instituições públicas e não governamentais, documentos oficiais ou produzidos por agências multilaterais e até mesmo escolas privadas na esfera local.

5.2. Aprendizagem Baseada em Projetos na Formação para a Cidadania Global

A escola E nasce, como a escola D, no contexto dos anos 2010, momento em que o discurso da terceira temporalidade do movimento reformista mundial estava se consolidando no cenário internacional. Das escolas analisadas, é a instituição que mais evidentemente exprime, como estrutura curricular, as categorias do discurso sobre educação que circulam na esfera global. É, ainda, a que mais fornece, como fonte de suas escolhas curriculares, referências teóricas ou modelos pedagógicos externos. Seu discurso sobre educação está claramente alinhado ao da defesa da necessidade de mudança educacional frente às transformações socioeconômicas globais. Uma proposta de ser uma "escola inovadora" com um "currículo único", cujo projeto pedagógico se apresenta tendo por base as mais conhecidas referências internacionais no campo da educação: formação para a cidadania global por meio do desenvolvimento de competências globais e de metodologias ativas – em especial da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Esses princípios, centrais na formulação de seu currículo, constituem-se como mecanismos de legitimação e de diferenciação da instituição recém-criada na capital paulista. Uma instituição que resulta de um projeto que busca ser uma síntese de ideias, modelos e materiais que circulam internacionalmente por diferentes instâncias, o que fica evidenciado em um de seus documentos: uma escola que procura oferecer um "currículo global inovador", resultado de um "amplo empenho em educação, que harmoniza o pensamento de grandes educadores de todo o mundo" (Publicação Interna, 2018, p.4).

Atrativo forte da escola E no contexto de aspiração do cosmopolitismo pelas famílias de elite, além de sua proposta pedagógica disruptiva, baseada nas principais categorias do discurso educacional, como será analisado, é definir-se como uma escola internacional única, composta por diferentes unidades conectadas entre si, situadas nas principais cidades do mundo. Intenciona ser vista, no mercado das escolas de elite, não apenas como mais uma escola internacional nas cidades onde é criada – com estrutura curricular e diploma estrangeiros –, mas como uma instituição que nasce do e para o mundo globalizado. Segundo um dos diretores, "a concepção que a escola tem de educação está integrada a uma visão que pressupõe a interconexão planetária, em que projetos visando à transformação constituem um currículo em andamento e sempre articulado ao exercício da diversidade, equidade e inclusão" (Entrevista com direção, 2021). Uma escola que estaria preparada, portanto, para formar para a educação global (ou educação para a cidadania global), tão

necessária aos jovens e crianças que irão enfrentar os desafios do século 21. Uma formação que contempla outras categorias discursivas, como visto anteriormente: educação humanista, inclusiva, equitativa e de qualidade para a vida toda – componentes essenciais da "nova narrativa" sobre educação que se consolida como consensual em meados da década de 2010 nos documentos oficiais nacionais, nas publicações das organizações da sociedade civil voltadas para educação e nos relatórios das agências supranacionais.

Nessa perspectiva de uma educação global e inovadora, o primeiro campus da escola E foi inaugurado no ano de 2012 em um dos principais centros econômicos globais para atender às elites de Nova York – cidade que abriga 10 das 25 mais caras escolas dos Estados Unidos. Cinco anos depois, São Paulo, onde estão oito das dez escolas mais caras do Brasil, foi escolhida para abrigar seu segundo campus. A escolha pela capital paulista, explicou um dos diretores da unidade de São Paulo, deve-se ao fato de a cidade ser um centro cosmopolita, financeiro, cultural e que carecia "de uma escola, de uma empresa no modelo" do colégio E. Carecia, como argumenta ele, de um "estilo de espaço internacional que representaria Nova York, o mundo cosmopolita, global, com muitos centros".[126] Concebido por três norte-americanos, um gestor de reconhecidas universidades do país, um empresário ligado ao marketing e às mídias, e um empreendedor no campo das comunicações e da educação nos Estado Unidos, é um projeto que nasceu fortemente condicionado por fatores de mudança externas: a expansão dos mercados das escolas para as super-elites que são ou que aspiram ser globais, as tendências reformistas educacionais mundiais e o uso do projeto curricular como como um dos elementos centrais de marketing. O projeto de criação da escola, apoiado por fundos de private equity, insere-se em outra das tendências mundiais em educação, mais evidente no Brasil dos últimos cinco anos, dos grandes investimentos financeiros privados nas escolas de educação básica.

Outra força condicionante a impactar o discurso da escola desde sua origem é a maior demanda pelas escolas bilíngues e internacionais ao redor do mundo. Um dos fundadores da escola, em entrevista na sede temporária da instituição na capital paulista, afirmava em abril de 2018 que "dentro de cinco a dez anos, poderemos encher três colégio de alunos em São Paulo", porque "a demanda é enorme [...]. As escolhas aqui são mais limitadas do que em Londres ou Nova York." Segundo ele, as escolas internacionais mais badaladas de São Paulo têm centenas de

[126] Publicação em *O Estado de S. Paulo*, 20/06/2018, por Morris Kachani.

crianças em lista de espera.[127] De fato, essa leitura do cenário educacional feita pelos gestores se confirmaria nos dois anos seguintes à abertura do colégio em 2018. As expectativas da escola era de iniciar o ano letivo em agosto daquele ano com 400 aluno; inauguraram o novo campus, contudo, com quase 800 estudantes, número que tem crescido a cada novo ano letivo. No ano letivo de 2010-2021, a escola contava com 1300 alunos.

Essa grande procura pela escola E por parte das elites de São Paulo pode ser explicada por dois fatores. De um lado, seu currículo bilíngue, global e inovador, ao mirar a integração de "línguas e culturas" e evitar o uso "instrumental da língua", corresponde de maneira mais evidente à formação cosmopolita a que tanto aspiram as famílias de elite. De outro, por ter campi espalhados em diferentes países, como Estados Unidos, Brasil e China (prometendo a inauguração de novas unidades), a escola permite a circulação dos alunos entre essas diferentes unidades (espaço globalizante) já no processo de escolarização. A procura acentuada das famílias de elite brasileiras pela internacionalização da educação básica e superior, como já apontado, intensifica a necessidade de estratégias de diferenciação por parte das escolas, mirando um público-alvo. Mecanismos curriculares que ressaltem sua especificidade em oferecer a seus alunos uma educação dentro do ideal do cosmopolitismo contemporâneo, como se nota no discurso da escola E. Não apenas para corresponder às expectativas das famílias de que seus filhos possam cursar, no futuro, graduação no exterior; mas possibilitando, já ao longo da escolarização básica, experiências de intercâmbios variados com instituições ao redor do mundo – o que irá facilitar o caminho rumo ao ensino superior em outro país. Segundo entrevistas, umas das questões mais importantes para as famílias, ao procurarem a escola E, é o "desejo de que seus filhos possam seguir uma trajetória de estudos no exterior". Um número muito expressivo de alunos, 75% dos estudantes do Upper Grades, deseja cursar graduação no exterior, mesmo considerando o dado de que mais de 80% deles sejam brasileiros. Propor um projeto disruptivo com currículo inovador e global é uma estratégia de diferenciação e de legitimação fundamental para uma escola que está sendo criada em um mercado de escolas privadas de elite cada vez mais competitivo e em expansão.

As estratégias de diferenciação, no caso da escola E de São Paulo, variam em relação a outras unidades, considerando as condições locais. Em Nova York, por exemplo, a diferenciação

[127] "Escola privada de NY chega para sacudir colégios da elite de SP", *Revista Exame*, Negócios, 24/04/18, por Christiana Sciaudone, da Bloomberg < https://exame.abril.com.br/negocios/escola-privada-de-ny-chega-para-sacudir-colegios-da-elite-de-sp/> (Acessado em 26/04/2018)

foca na formação bilíngue (espanhol ou mandarim), iniciativa não muito comum nas escolas norte-americanas. A escola E era a única escola de elite de Manhattan que oferecia, até 2018, um currículo bilíngue. No Brasil, currículos internacionais ou bilíngues nas escolas de elite não são mais tão incomuns. Assim, os mecanismos de diferenciação precisaram se diversificar e se transformar. Como afirmou o Presidente da Federação Nacional das Escolas Particulares do Brasil, Ademar Batista Pereira, desde 2016 o mercado passou a considerar a fatia do setor das escolas de elite como uma área estratégica, mesmo no período de crise econômica. Crise, afinal, que tem lavado à maior concentração de renda, às maiores incertezas em relação ao futuro e à necessidade de novas estratégias de reconversão do capital. Os investimentos na educação privada ocorreram, segundo ele, "na esteira da internacionalização do ensino superior", pois a "iniciativa privada responde ao anseio do mercado, uma educação que forme pessoas capazes de trabalhar em vários países".[128] Se os movimentos pela internacionalização e de mercantilização da educação se intensificam ao redor do mundo, eles se concretizam da esfera local de formas variadas, condicionados também por conjunturas locais.

O anúncio, em 2017, da abertura do campus em São Paulo repercutiu na mídia nacional. A imprensa, ao noticiar a abertura das novas escolas na capital e abrir espaço para especialistas em educação comentarem seus projetos pedagógicos e currículares, tem reforçado o discurso, propagandeado por instituições não governamentais e pelos grandes grupos empresariais investidores da educação básica, de que essas "escolas inovadoras", como é anunciada a proposta curricular do colégio E, são sinônimos de "qualidade da educação" e de "escola do futuro". São vistas como instituições que conseguiriam preparar os alunos para o século 21 por meio de um currículo flexível, ensino em diferentes idiomas, aulas interativas, aluno no centro da aprendizagem e desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais para enfrentar um mundo incerto e em acelerada transformação.[129] Um exemplo desse discurso é a reportagem da revista *Época Negócios*, de junho de 2018. Segundo o texto, a "rede privada de educação básica faz sua própria revolução no ensino", especialmente "as escolas no topo da pirâmide de preços.", que propõem "no lugar de provas individuais, projetos coletivos. Em vez de aulas de inglês duas

[128] "Com mensalidades de até R$ 10 mil, mercado de colégios de elite avança", *Folha de S. Paulo*, Educação, 19/04/2018, por Laura Mattos.

[129] "Nova safra de escolas (caríssimas) forma cidadão do século 21, Revista Exame, por Patrícia Valle, 24/02/2017, <https://exame.abril.com.br/revista-exame/nova-safra-de-escolas-carissimas-forma-cidadao-do-seculo-21/> (acessado em 12/01/2018);

vezes por semana, imersão total na língua estrangeira. Sai o professor como detentor único do conhecimento, entra o aluno como protagonista do aprendizado".[130] Seriam as escolas de elite, e não a escola pública, a iniciar, no contexto brasileiro, a tão necessária reforma curricular. A circulação desses princípios por meio da imprensa e dos projetos das escolas mais caras do país são formas de consolidar o discurso reformista mundial da terceira temporalidade numa escala local e nacional. A escola E ilumina todas essas principais tendências das reformas curriculares anunciadas na imprensa.

A chegada do colégio a São Paulo, ao lado da criação de outras escolas bilíngues e internacionais, como a escola Concept, com investimento do grupo SEB – que comprou em 2017 a rede de educação bilíngue Maple Bear –, e a Red House Internacional School – que recebeu o aporte de R$ 100 milhões do fundo de investimento Gama em 2021, projetando chegar a 20 escolas em 2023 em São Paulo, Rio Grande do Sul, Recife e Curitiba –, parece ter evidenciado a reorganização do mercado das escolas privadas de elite na capital. É possível, ainda, aferir que a inauguração dessas novas escolas se constitui como uma das forças de mudança externa que agem sobre as escolas tradicionais da cidade. Seja pela proposta de currículos internacionais e inovadores, seja pela concorrência de mercado que se intensifica. Estudos estrangeiros já apontavam para a entrada da linguagem e dos valores comerciais na educação (pública e privada) desde a década de 1990, e a intensificação do movimento nos anos 2000 (GLATTER *et al*., 1997; LAVAL, 2003; BOYLES, 2005; MOLNAR, 2006; GARCIA e MOLNAR, 2007; LIMA e MELO, 2016), processo que se revela pelo maior investimento em marketing por parte das instituições e pelas publicações sobre o tema voltadas para os gestores escolares (BANACH, 2001; LOCKHART, 2005; WARNER, 2009). Na fala do diretor da escola E, citada acima, essa linguagem se destaca quando ele afirma que a cidade de São Paulo carecia "de uma empresa no modelo" da escola E – fala que não aparece explicitada nas entrevistas e publicações internas das escolas A e B. Nesse mercado cada vez mais competitivo, de maior oferta de projetos educacionais pelas novas escolas e por aquelas que implementam reformas curriculares, as estratégias de comunicação e de marketing se revelam fundamentais para mediar a relação das escolas (novas ou

[130] "As novas escolas de elite querem formar líderes cosmopolitas e sensíveis — e cobram caro por isso", *Época Negócios*, 02/06/18, < https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2018/06/novas-escolas-de-elite-querem-formar-lideres-cosmopolitas-e-sensiveis-e-cobram-caro-por-isso.html> (Acessado em 05/07/2018)

tradicionais) com as famílias (dentro e fora da comunidade escolar). E seus projetos pedagógicos são parte constituinte nessa comunicação.[131]

Esse contexto de mercantilização no campo da educação e de emergência do marketing nas escolas, que já vinha se desenhando no Brasil há mais de uma década, ficou ainda mais evidente a partir desse movimento que tem articulado, nos últimos cinco a dez anos, três processos paralelos e interconectados: a criação de novas escolas com currículos disruptivos condicionados pelas tendências da educação mundial, a compra de escolas (e redes de escolas) por grupos de investidores e o processo de mudanças curriculares de escolas consideradas tradicionais. Os meios de comunicação, inclusive os periódicos dedicados à economia, tem dado maior atenção a essas novas tendências, analisando-as como parte da reconfiguração do mercado da educação. O texto "A nova fronteira da educação", publicado pela *IstoÉ Dinheiro*, em 2019, procura explicar por que o ensino básico está atraindo grandes investidores locais e globais, como Jorge Paulo Lemann e Alan Greenberg, e os grupos SEB, Bahema, Kroton e Tarpon (Somos Educação), que apostam nesse nicho do mercado que já movimenta R$ 51 bilhões ao ano. Como visto anteriormente, é um mercado em expansão pela maior demanda das famílias, tem uma clientela mais fiel que o público universitário (por mais tempo) e passa por uma revolução na concepção educacional com novas propostas curriculares. Uma das consequências mais diretas dessa lógica do mercado avançando sobre a educação é a maior concorrência entre as instituições escolares; quer dentro de cada setor (público e privado), quer entre ambos. Em decorrência dessa competição, as escolas têm investido esforços e capital na publicização de suas especificidades e qualidades mirando um público potencial (LIMA e MELO, 2016, p.76).

O investimento em marketing e a linguagem do mercado são bastante evidentes na escola E, que contratou a terceira maior agência de publicidade do Brasil desde que anunciou, em 2017, a abertura do campus na capital paulista. Esse tipo de investimento em comunicação, contudo, não está restrito à escola norte-americana, que precisava criar um espaço no mercado das escolas de

[131] A regulação cada vez mais intensa da educação pública e da privada pelo mercado e pela iniciativa privada no Brasil precisam ser estudadas como partes de um mesmo processo de reorganização da educação básica privada e pública nos seus múltiplos sentidos, como as expectativas das famílias sobre educação pública e privada, a expansão das matrículas na rede privada de educação básica, a expansão das vagas nas universidades e seus impactos na educação básica, a política de cotas nas universidades públicas, o novo discurso sobre formação dos alunos, a intensificação do marketing na educação, o discurso em defesa da liberdade de escolha das escolas e a entrada dos grupos empresariais investindo na educação básica.

elite de São Paulo. O marketing tem ganhado prioridade na agenda também nas escolas consideradas tradicionais, as quais garantiam, até poucos anos, uma demanda consideravelmente maior que o número de vagas disponíveis para ingresso. Os anúncios dos projetos de mudança das escolas A e B a sua comunidade escolar, por exemplo, como já apontado, contaram com grandes eventos em que seus diretores e convidados externos estavam presentes divulgando seus novos currículos. Há uma conexão importante a ser estabelecida entre as reformas curriculares (e a nova concepção sobre formação) e a intensificação do marketing pela necessidade de maior comunicação por parte das escolas com as famílias. Os gestores das instituições analisadas apontam, nas entrevistas realizadas, uma maior necessidade de comunicar as mudanças pelas quais estão passando, especialmente no que se refere a seu projeto pedagógico, a seu novo currículo em diálogo com as tendências mundiais e a suas iniciativas de internacionalização.

A escola E, antes mesmo de sua inauguração, promoveu diversos encontros com famílias, para apresentar seu projeto pedagógico, e eventos abertos de formação para profissionais da educação, em que eram abordados temas relacionados a currículo e metodologias de ensino-aprendizagem – como ensino híbrido, aprendizagem baseada em projetos, cidadania global e currículo organizado por competências. Entre as estratégias de promoção e publicização, talvez uma das mais relevantes observadas nas escolas estudadas está a divulgação de seus "diferenciais", ou seja, o anúncio de um novo tipo de formação, próprio da escola e consonante com o discurso da necessidade de mudança educacional, o qual permite preparar o aluno para enfrentar os desafios que o mundo em transformação nos impõe na contemporaneidade. Para tanto, apresentar as especificidades que as diferenciam num mercado educativo competitivo se faz cada vez mais essencial. Segundo Ron Glatter *et al.*, "Differentiation is a marketing concept relevant to schools' responses to a competitive climate. It involves understanding, and being able and willing to provide, what 'consumers' want or can be persuaded to 'buy' (GLATTER *et al.,* 1997, p.09). Para dos autores, as escolas devem ter uma leitura clara do que as famílias pensam, o que procuram em uma escola e como tomam decisões ao escolher uma instituição para educar seus filhos. Com base nisso, precisam de mecanismos eficazes para agir correspondentemente. Com base no estudo de onze escolas inglesas de ensino secundário, os autores elencam sete tipos de diferenciação de oferta das escolas no mercado educacional (GLATTER, *et al*., 1997; LIMA e MELLO, 2016). Entre os

sete tipos[132], nas cinco escolas analisadas nesta pesquisa, a proposta curricular e a pedagogia adotada ("estilo") se tornaram as estratégias mais importantes na maneira como elas se apresentam ao público.

Os novos projetos pedagógicos e os currículos apresentados pelas escolas de elite pretendem, nessa perspectiva, revelar mais do que os conteúdos selecionados para serem trabalhos na sala de aula ou as intencionalidades estreitas de formação. As instituições, como analisou Collins (1971), ao sinalizarem às famílias (e ao mercado) o tipo de formação que oferece, "ensinam uma cultura de status particular" que não está apenas dentro da sala de aula. Elas ensinam principalmente um vocabulário, gostos estéticos, valores e maneiras de ser. Fornecem "conjuntos de valores, materiais para conversação e atividades compartilhadas para um grupo que reivindica uma base particular desse status" (COLLINS, 1971, p.1010 e 1011). Para as escolas de elite desta pesquisa, enfrentar a pergunta "formar para quê?" é mais do que formular um currículo em que se selecionam competências por desenvolver. É oferecer uma formação em consonância com o discurso internacional sobre o que significam qualidade da educação e inovação curricular. Ao mesmo tempo, vale ressaltar que, quando as escolas de elite reafirmam e publicizam determinado discurso sobre o papel da educação na contemporaneidade – por meio de sua proposta curricular, com suas novas pedagogias e metodologias – também condicionam a construção de um discurso nas esferas local, regional, nacional e global; uma agenda global para a educação que se revela desde o discurso dos organismos internacionais até o das escolas de elite de São Paulo.

Se a escola E busca se diferenciar articulando princípios propagados pelas principais universidades do mundo e pelas agências supranacionais a respeito do que significam qualidade da educação e formação para o futuro, uma de suas estratégias para legitimar seu currículo foi a criação de um centro de pesquisa sobre educação. Essa equipe multidisciplinar tem como "objetivo realizar pesquisas educacionais de ponta, fomentar o desenvolvimento de programas inovadores e oferecer suporte aos nossos professores, avançando a causa da educação no mundo" (Site

[132] Os autores elencam sete tipos de diferenciação das escolas: 1. Estrutural, formas de administração, financiamento e propriedade; 2. Curricular, tendências ou modelos em que as escolas se baseiam ou aspetos curriculares que enfatizam; 3. Gênero, organização quanto ao gênero dos estudantes (masculinas, femininas ou mistas); 4. Estilo, ênfase em uma abordagem de ensino ou em uma metodologia de aprendizagem específica; 5. Religiosa/filosófica, referência a um tipo de crenças religiosas ou a uma filosofia política; 6. Especialização de mercado, orientação para a atração de pessoas de um nicho específico do mercado; 7. Segmentos escolares, oferta de vagas para diferentes idades (GLATTER *et al*., 1997).

institucional, 2018). O escopo de pesquisa do centro, segundo seu site institucional, é amplo, "incluindo temas como avaliação baseada em projetos, função da empatia na aprendizagem, otimização da imersão em mandarim para crianças e a definição dos padrões arquitetônicos" para "nossos campus ao redor do mundo". Os gestores entrevistados reforçam a importância desse departamento também no processo de revisão contínua do currículo. Um dos diretores aponta que o currículo global da escola, que é a base de todas as unidades nas diferentes cidades, já passou por duas alterações desde 2011 (Entrevista com direção, 2021). Torna-se evidente, na leitura das fontes, e na própria concepção desse centro de desenvolvimento e pesquisa educacional, a defesa da redefinição do papel da escola e, consequentemente, da qualidade da educação.

Os princípios que estruturam o currículo da escola E, como aprendizagem centrada no aluno, metodologias ativas, currículo interdisciplinar baseado em competências, aprendizagem baseada em projetos e educação para a cidadania global, são apresentados como contraponto a um outro tipo de educação, aquele baseado na transmissão do conhecimento disciplinar, nas aulas expositivas e nas avalições tradicionais. Um dos diretores da unidade de São Paulo expõe essa contradição: "é inevitável que esse postulado, [oferecer formação a estudantes que se preparam para lidar criativa e eticamente com problemas reais, emergentes e potenciais], rompa por princípio com processos de ensino tradicionais e programas disciplinares mais conservadores" (Entrevista com direção, 2021). Esse é um discurso que, como visto anteriormente, circula e ganha destaque nas concepções educacionais defendidas pelas agências supranacionais, pelas instituições não-governamentais relacionadas à educação, pela política pública educacional e pelos projetos de reforma de outras escolas privadas de São Paulo – e não apenas pelas escolas de elite. A escola E, que se apresenta como "comprometida com o avanço da educação em todo o mundo", explicita essa busca por "redefinir o conceito de escola ao desenvolver, testar e implementar novas práticas que geram resultados melhores para os alunos" (Site institucional, 2019). Um centro de pesquisa e o embasamento em documentos produzidos por agências internacionais e nacionais respaldam esse novo tipo de formação, legitimando a nova narrativa sobre educação da última década.

Para desenhar seu currículo, o centro de pesquisa em Nova York e os gestores de cada unidades inspiram-se, conforme apontam as entrevistas e as referências dos documentos curriculares, tanto em documentos de agências multilaterais, como OCDE e UNESCO, quanto em documentos de instituições nacionais norte-americanos e brasileiros, como NEASC Standards for

Accreditation (New England Association of Schools and Colleges - US), National Science Education Standards (NSES-US), Next Generation Science Standards (NGSS) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC-MEC). Inspiram-se ainda em metodologias e conceitos desenvolvidos por universidades e outras instituições de ensino, como os citados pelos gestores e materiais da escola: os fundamentos de letramento da Columbia University e a didática do Project Zero da Harvard University, para o Ensino Fundamental 1; os materiais e a didática do Singapore Math System, para as séries iniciais do Ensino Fundamental; a metodologia de solução de problemas desenvolvido pela High School Phillips Exeter Academy e dos problemas de Fermi, para o curso de matemática a partir do Fundamental 2; o conceito de educação para cidadania global, baseado nos trabalhos do professor Fernando Reimers da Harvard University e nos documentos da UNESCO e da OCDE, para o curso de humanidades de todos os *levels*; a BNCC e as expectativas programáticas da UNICAMP, como diretrizes importantes para o curso de Língua Portuguesa; e, por fim, os parâmetros do NSES e NGSS, para a área de ciências da natureza. São referências institucionais que dialogam entre si no que diz respeito ao discurso sobre educação.

Em um dos textos de apresentação da escola para as famílias no Brasil, respondendo à pergunta sobre "o que os alunos formados devem saber?", são elencados sete objetivos educacionais: competências acadêmicas, competências globais, áreas de aprofundamento nos *275pper grades*, valores, habilidades para a vida, condicionamento físico e o ingresso no ensino superior de excelência (Publicação Institucional, 2018, p.7-11). Para atingir essas intencionalidades, o currículo desenvolvido pela escola E estrutura-se a partir da educação para cidadania global como um conceito que sintetiza todas as categorias do discurso educacional no que se refere à formação de seus estudantes. Como destaca um de seus diretores:

> I can think of no better time to emphasize the importance of global citizenship than this current moment. The notion that we all have rights and responsibilities as citizens of the same world, global citizenship is something that has taken on greater meaning and importance during this challenging time we are all living through. Global citizenship is something that requires an open mind, empathy, and humility. The same can be said of learning a new language, embracing a new culture or understanding an issue affecting a community beyond your own. Which leads to the question, can global citizenship be taught? As a multinational, multilingual, multicultural individual raised with an open,

> curious and world-focused mindset, I can say [this school] brings global citizenship to life. (Texto de um dos diretores, publicado no site institucional)

Como analisado nos documentos nacionais e internacionais das diferentes instituições, parece ir se construindo um consenso em torno de uma formação integral ou global. A defesa de uma escola que "formem cidadão para o mundo" a partir de "competências globais" necessárias para enfrentar o futuro e seus desafios; concepção que é enunciada no documento da escola B (PEC, 2016), que é defendida pelos projetos de educação para a cidadania global da UNESCO (2014a, 2015, 2016), que se constitui como base para a definição das competências globais da OCDE e, assim, do PISA (OCDE, 2018; 2019), e que é estruturante no projeto da escola E. Como ressalta um de seus documentos, considerando que "um aspecto essencial da visão" da instituição E é a "formação de estudantes com um profundo entendimento do mundo", a escola procurou reunir especialistas de diferentes áreas para desenhar um currículo interdisciplinar (Publicação Institucional, 2017) – outra tendência nas reformas curriculares, como visto na criação de cursos que permitissem projetos interdisciplinares nas Escolas A e C. Um dos exemplos de interdisciplinaridade na escola E é a elaboração do curso de humanidades, que, criado no lugar das disciplinas de geografia e história, "incorpora nosso compromisso em formar estudantes que sejam verdadeiros cidadãos globais" (Entrevista com direção, 20 19).

Quem conduziu esse processo foi o professor Dr. Fernando Reimers, da Universidade de Harvard, que em parceria com Vidur Chopra, Connie K. Chung, Julia Higdon e Eleanor O'Donnel, todos ligados à área de pesquisa na Harvard Graduate School of Education, estabeleceu princípios para o curso interdisciplinar e criou um programa curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O trabalho resultou na obra publicada originalmente em inglês, e já traduzida para o português, *Empoderar crianças e jovens para a cidadania global* (2018), pela Fundação Santillana e pela Editora Moderna. Na introdução do livro, os autores acordaram que o curso seria desenvolvido para a escola E e, posteriormente, publicado para que "pudesse ser utilizado, nos Estados Unidos e no exterior, por outras escolas e por diferentes professores que não fizessem parte da rede da instituição" (REIMERS, 2018, p.52). Como abordado anteriormente, Reimers é também referência nos documentos da UNESCO em educação para a cidadania global (UNESCO, 2014; 2016a) e desenvolve em Harvard, em parceria com outras universidades, *think tanks* e instituições não governamentais dedicadas à educação – inclusive com o CEIPE-FGV no Brasil, dirigido por Claudia Costin –, um projeto de expandir a educação global em larga escala

(REIMERS, 2018; REIMERS *et al*., 2015; 2016). Esse é um exemplo de como a circulação de categorias do discurso educacional percorrem as diferentes esferas, do local ao global, incluindo escolas privadas de elite, e de como atores locais e forças globais se condicionam mutuamente, fortalecendo um discurso que acaba por se tornar quase que homogêneo ou estruturando uma agenda para a educação mundial.

Com esse objetivo de formar para a cidadania global – preparar os alunos para o futuro –, a partir de "um sistema curricular global especialmente concebido" para a instituição, três eixos aparecem como fundamentais em sua organização curricular: o desenvolvimento de competências, a imersão multilinguística e as metodologias ativas – especialmente a aprendizagem baseada em projetos (ABP). Todos esses eixos se revelam como fortes tendências da terceira temporalidade do movimento reformista mundial. Na construção do discurso da escola, internacional e bilíngue, o "multilinguismo é fundamental para uma educação voltada para o futuro", visto que o aprendizado de um idioma adicional permite maior desenvolvimento cognitivo, e o ambiente de imersão nas diferentes línguas oferece um "ambiente de aprendizagem autêntico e eficaz" – um "tipo de ambiente de aprendizagem autêntico em que uma criança de uma família multilíngue cresce experimentando" (Texto de um dos diretores, publicado no site institucional). Um ambiente proporcionado por uma escola que possui um currículo global único.

Nesse tipo de formação voltada à preparação para o futuro, em que se vislumbra um "mundo cada vez mais interconectado" e globalizado, é fundamental, segundo um dos diretores, "que nossos filhos tenham a capacidade de navegar em novas realidades, culturas, comunidades e sociedades". Para isso, o desenvolvimento das competências globais, como curiosidade, mentalidade flexível, colaboração e empatia, torna-se essencial. "Respeitar e valorizar a diversidade", continua o gestor, assim como "aprender o que molda uma sociedade e uma comunidade são essenciais para o nosso compromisso com a diversidade, a equidade e a inclusão e para cultivar a capacidade de pensar globalmente e agir localmente" (Texto de um dos diretores, publicado no site institucional). São campos que, como visto, compõem a educação para a cidadania global que, numa abordagem multifacetada, inclui "a educação para os Direitos Humanos, educação para a paz, educação para o desenvolvimento sustentável e educação para o entendimento internacional" (UNESCO, 2014, p.9).

Como maneira de potencializar o desenvolvimento das competências, cruzar as fronteiras disciplinares e estabelecer conexões entre os conteúdos trabalhados na escola e o mundo real, intencionalidades enunciadas pela escola E, as metodologias ativas constituem um de seus eixos curriculares centrais – assim como também ganhou destaque no processo de reforma curricular das escolas A, B e C. Entre essas metodologias, ainda que o STEM/STEAM seja citado em alguns documentos curriculares e materiais de apresentação da escola E, é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) que direciona o processo de ensino-aprendizagem, segundo a fala dos diretores e os documentos curriculares. Um método que é concebido pela escola como intrinsicamente ligado a outras categorias do discurso internacional sobre educação: formação para vida toda e aprendizagem relevante, experimental e centrada no aluno. É a base metodológica principal para alcançar uma formação para a cidadania global, como explica um dos diretores:

> Project-based learning is designed to build on students' natural curiosity, which motivates them to reach goals, cross borders to understand connections between disciplines, ideas and the world around them. As they progress through school and beyond, students will benefit from developing a flexible mindset, a confident approach to skill-building and problem-solving, and find themselves to be natural collaborators--all strengths that will help graduates navigate the world. When we expand our perspective to see people across the world as inhabitants of the same planet, we begin to understand how environmental issues, human rights and social inequality affects us all [...]. We know global citizenship is so much more than learning a new language and traveling. It is, in the words of our mission statement, being "at ease beyond our borders." (Texto de um dos diretores, publicado no site institucional).

Apesar de a ABP ter ganhado o mundo apenas no atual contexto de reforma curricular, é um método usado há mais de 40 anos no ensino superior nos Estados Unidos, como aprendizagem baseada em problemas (SAVERY, 2006), ou até há muito mais tempo, seguindo algumas concepções de trabalhos com projetos na educação básica. Desenvolvida como método inicialmente nas faculdades de medicina norte-americanas na década de 1980, essa concepção já estava nas ideias enunciadas por John Dewey – uma das referências teóricas da escola E – que, desde o final do século 19, defendia a utilização de projetos como recurso pedagógico, em especial para o ensino de ciências, dentro de uma concepção do aprendizado como um processo contínuo de investigação, originado de problemas reais de interesse dos estudantes (DEWEY, 1896; 1902;

1938). O sucesso mais recente da metodologia pode ser entendido a partir dos argumentos educacionais dados pelo diretor da escola E no trecho citado logo acima, os quais se relacionam com o discurso sobre educação inserido na atual conjuntura socioeconômica mundial. É uma abordagem que se encaixa perfeitamente na nova narrativa sobre a questão "para que se forma no século 21?" (SCHNEIDER *et.al*., 2018; RAVITZ *et.al*., 2008; BENDER, 2010; 2012). É defendida como uma abordagem que contextualiza o conhecimento, enfrenta temas da vida real, coloca o aluno no centro da aprendizagem, desenvolve o protagonismo, autonomia, empatia e colaboração (competências socioemocionais), favorece o engajamento dos estudantes, possibilita integrar duas ou mais disciplinas e trabalha com resolução de problemas reais. É vista, assim, como uma possibilidade de deslocamento da perspectiva do docente para a do estudante, do ensino para a aprendizagem, da transmissão para a construção do conhecimento, eixos centrais da terceira temporalidade do movimento reformista mundial.

Mais recentemente, a ABP não apenas tem se expandido junto ao movimento reformista internacional por dialogar com a nova narrativa educacional, mas ela tem assumido o papel de colocar em prática os objetivos enunciados nos novos currículos baseados em competências, tornando-se sinônimo de inovação educacional. Com a publicação da BNCC (2017) e do Common Core (2010), por exemplo, muitos materiais foram produzidos indicando que a ABP seria a maneira de desenvolver as competências centrais daqueles documentos curriculares oficiais, permitindo alcançar seus objetivos de aprendizagem.[133] De lá para cá, a ABP tem atraído ainda milhões de dólares de fundos filantrópicos para pesquisa, como da Hewlett Foundation e da George Lucas Educational Foundation. O Buck Institute of Education, um dos principais institutos norte-americanos que tem propagado a abordagem, é um exemplo de instituição que contribui para a circulação e fortalecimento da metodologia. Com mais de 3200 escolas associadas e parceria de outras instituições privadas ou organizações não governamentais, elabora materiais didáticos e

[133] Exemplos desses materiais e palestras: *Project-Based Learning Tasks for Common Core State Standards* , Mark Twain Media Publishing Company*; The Role of PBL in Making the Shift to Common Core* (Edutopia, 2013), com apoio do Buck Institute for Education; *Common Core and Project-Based Learning -- Part I* (Buck Institute for Education, 2013), Google hangout com Sara Hallerman Buck Institute for Education), abordando como a ABP e o Common Core podem se complementar; *Project-Based Learning and the Common Core Standards* (ASCD Whole Child, 2012); Common Core and PBL in the Classroom (Buck Institute for Education, 2013); Common Core and Project-Based Learning -- Part II (Buck Institute for Education, 2013); *A Framework for High Quality Project Based Learning* (HQPBL, Buck Institute of Education, Project Management Institute Educational Foundation, William and Flora Hewlett Foundation); *Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio.* 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2008.

curriculares, oferece formação profissional e realiza pesquisas no campo da educação, com foco na ABP. Em uma de suas publicações, ficam claros os argumentos que sustentam o discurso que reposiciona a ABP como solução no contexto educacional atual:

> It is conventional wisdom that American high schools are in trouble, with reports of drop out rates of 50% or higher in major urban centers. This situation has been a focus of attention of US Department of Education, state and local government, educators and foundations like the National High School Alliance (2008). [...] It also appears that across many surveys of practices that higher income students are more likely to experience teaching reforms (Camburn and Han, 2008). The current study offers a unique description of the type, duration and quality of student learning experiences in reforming high schools, focusing on project based learning as a possible catalyst and outcome of reforms. Its purpose is to focus on teachers who are pursuing a progressive reform agenda including investment in PBL as an instructional strategy. Our study does not address other high school reform models that are more focused on reforms or instructions other than PBL (RAVITZ, 2008).

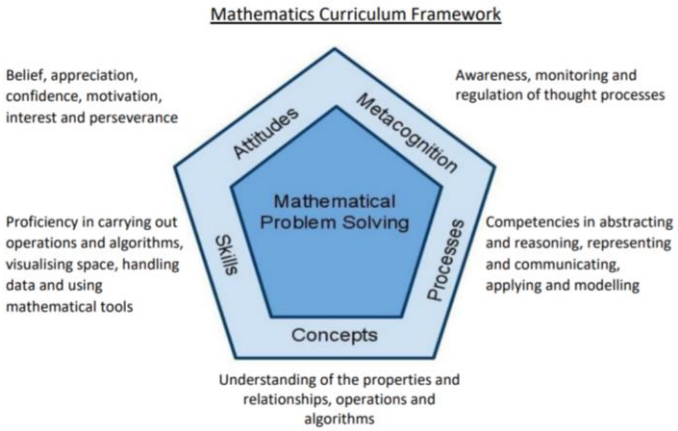
Outra forma de circulação da abordagem ABP, que pode ser considerada como mais uma das condições externas de mudança nas escolas privadas, é por meio de escolas que aplicam a metodologia e são tomadas como modelos de inovação educacional, como a escola High Tech High (HTH), em San Diego, Califórnia. A HTH, uma *charter school* com 11 unidades, cujo projeto foi lançado em 2000 por educadores e empresários, tem servido de referência para escolas de elite dos Estados Unidos e do Brasil. As escolas A e C, por exemplo, receberam representantes da escola norte-americana para conversar com seus professores sobre "o método educacional utilizado na High Tech High, uma escola inovadora que adotou um currículo baseado em projetos desde a sua fundação" (Publicação Interna da Escola C, 18/10/16). A escola, que tem atraído atenção dos meios de comunicação com manchetes como "Aqui não se estuda, se faz: A rede de escolas High Tech High da Califórnia é pioneira na aprendizagem com base em projetos", recebe mais de 5000 visitas de professores e gestores de diversas outras instituições por ano.[134] Em 2019, alunos e professores da escola C fizeram uma visita à HTH, "que trabalha totalmente com os conceitos de

[134] Pilar Álvarez para *El País*, Tecnologia, 19/07/ 2016. A HTH foi ainda tema de um dos episódios da série *Destino: Educação – Escolas Inovadoras* (2016), sob o título "Escola pública com administração privada na Califórnia prega sustentabilidade, trabalho em equipe e aprendizado baseado em projetos", realizada pelo *Canal Futura* com consultoria do Porvir/Inspirare.

STEAM", e a outras instituições consideradas inovadoras da Califórnia, para conhecer "algumas das melhores universidades americanas, empresas de tecnologia e startups" (Texto publicado no site institucional, 13/08/2019). Outra troca entre as escolas aconteceu em 2020, quando alunos do Ensino Médio da escola C participaram de um encontro virtual com um professor HTH, para que pudessem relatar ao educador seus projetos de STEAM, uma visão que "permeia o trabalho realizado nas aulas de STEAM" do colégio C. "Por isso, a troca de experiências entre os dois Colégios é tão interessante", afirma o texto publicado pela escola C. Os estudantes tiveram um retorno do professor da HTH sobre seus projetos, sugerindo materiais de pesquisa (Publicação Interna, 04/06/2020). A ABP, muitas vezes ligadas ao STEM/STEAM, constituem como mais uma tendência das reformas curriculares mundiais.

Se a abordagem das humanidades tem forte conexão com os princípios educacionais desenvolvidos em Harvard e defendidos nos discursos dos órgãos supranacionais do mundo, alicerçados no conceito de cidadania global, o currículo de matemática da escola E, até o 7º ano, utiliza como base um modelo de sistema educacional, o que ficou conhecido de *Singapore Math*. O método de ensino de matemática da cidade-Estado asiática disseminou-se rapidamente como um exemplo a ser seguido a partir de 2003, quando as pontuações no *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) – avaliação em larga escala projetada para informar as políticas e as práticas educacionais, numa perspectiva internacional, em relação ao ensino e à aprendizagem da matemática e das ciências – revelaram que, naquele ano, os alunos da quarta e da oitava séries de Singapura eram os melhores alunos de matemática do mundo. Os resultados que os colocavam no topo do ranking mundial em matemática se mantiveram nos anos seguintes no TIMSS e no PISA. A partir daí, o que tem sido chamado de "Singapore Math" é, na verdade, uma referência ao currículo, estratégias, materiais e abordagens pedagógicas utilizados para as séries primárias nas escolas do sistema público de Singapura, desde a década de 1980. Ainda que o currículo oficial já tenha sido revisto em 1992, 2001, 2007 e 2013, manteve sua estrutura centrada na resolução de problemas, a qual se relaciona a cinco componentes: conceitos, processos, atitudes, habilidades e metacognição.[135]

[135] Ver site do Ministério da Educação de Singapura (MOE): <http://www.moe.gov.sg> (Acessado em 08/01/2022).



Modelo Curricular de Matemática de Singapura (Ministry of Education of Singapore, 2019, p. 9)

Nos anos 2000, esse modelo ganhou o mundo, servindo de inspiração para sistemas públicos e para escolas privadas[136]. Nos Estados Unidos, em especial, em meio à crise educacional que se prolongava desde a década de 1990, o *Singapore Math* ganhou especial atenção no campo do ensino de matemática nas séries iniciais da educação básica –, assim como o STEM para séries mais avançadas. Em 2005, o American Institute of Research publicou, com financiamento do Departamento de Educação dos Estados Unidos, um estudo exploratório intitulado *What the United States Can Learn From Singapore's World-Class Mathematics System*, que apontava a diferença dos resultados dos estudantes norte-americanos nas avaliações externas, em relação aos de Singapura e demais países industrializados: "Singaporean students ranked first in the world in mathematics on the Trends in International Mathematics and Science Study-2003; U.S. students ranked 16th out of 46 participating nations at grade 8". Considerando que os resultados dos estudantes norte-americanos estavam entre os piores de todos os países desenvolvidos, "it is unreasonable to assume that Singaporean students have mathematical abilities inherently superior to those of U.S. students". Nesse sentido, "there must be something about the system that

[136] Ver alguns exemplos: os materiais didáticos *Math, No Problem*, usados no Reino Unido (<https://mathsnoproblem.com/>); o projeto Prof. DA do *Programa ProSucesso – Açores pela Educação*, da Secretaria Regional da Educação e Cultura do Governo do Açores (DINIS *et al*, 2019); a escola Americana TASIS, com unidades em diferentes países, como Portugal, Inglaterra, Grécia, Porto Rico e Suíça (<https://www.tasisportugal.org/academics/singapore-math>); o programa *El Método Singapur: Aprender Matemáticas Sin Memorizar*, desenvolvido por uma organização não governamental na Espanha (<https://www.bloghoptoys.es/el-metodo-singapur-aprender-matematicas-sin-memorizar/>).; e a publicação, pelo Singapore Math Inc., nos Estados Unidos, do *Primary Mathematics Standards Edition* (2008), uma série de materiais projetada para atender aos padrões estaduais da Califórnia, que possui um currículo de matemática baseado nos Pontos Focais do Conselho Nacional de Professores de Matemática (NCTM).

Singapore has developed to teach mathematics that is better than the system we use in the United States" (GINSBURG *et al.*, 2005, p.IX). Poucos anos depois, os princípios do "método asiático" se materializam no programa de matemática do Common Core Standards, o documento curricular que uma iniciativa de políticos dos estados norte-americanos elaborou entre 2009 e 2010 com o objetivo de estabelecer parâmetros curriculares educacionais comuns aplicáveis a todos os sistemas públicos de ensino do país. Muitas das diretrizes curriculares de matemática do Common Core apresentam uma ligação estreita com o Singapore Math.[137]

O interesse pelos resultados de Singapura e pelo seu sistema de ensino em matemática, que acabou se consolidando em materiais pedagógicos, nos currículos e na bibliografia especializada como um "método", pode estar relacionado com o próprio movimento reformista mundial.[138] Seja pela mensuração da qualidade da educação por meio das avaliações externas, seja pela reorganização da economia mundial, cuja centralidade dos estados asiáticos começava a emergir, ou seja ainda pelos princípios do Singapore Math, que se vinculam às tendências do discurso internacional sobre educação em circulação no século 20, sendo por elas condicionado. Os princípios que organizam o currículo de Singapura dialogam com a nova narrativa sobre educação: uma abordagem concreto-pictórico-abstrato (com forte componente visual e experimental) na resolução de problemas, como forma de motivar as crianças – diretriz baseada nos escritos do psicólogo norte-americano Jerome Bruner –; o desenvolvimento de competências, mobilizando habilidades, atitudes e conceitos; a metacognição, como autorregulação da aprendizagem e

[137] O Common Core Standards foi lançado em 2009 por líderes estaduais, incluindo governadores e secretários estaduais de educação de 48 estados, dois territórios e do Distrito de Columbia, por meio de sua participação no National Governors Association Center for Best Practices (NGA Center) e o Council of Chief State School Officers (CCSSO). Segundo o site institucional, a iniciativa reconhece o valor de metas de aprendizado consistentes e busca garantir que todos os alunos, independentemente de onde vivam, esteja se formando no ensino médio preparados para o ensino superior, a carreira e a vida. Ver: <http://www.corestandards.org/about-the-standards/> (Acessado em 7/1/2021).

[138] Em periódicos brasileiros e sites de instituições não governamentais dedicados à educação, o método também tem ganhado destaque. Ver alguns exemplos: "10 aprendizados de Singapura para o Brasil", *Nova Escola*, 26/03/19, <https://novaescola.org.br/conteudo/16416/10-aprendizados-de-singapura-para-o-brasil>; O que Cingapura pode nos ensinar, *Correio Braziliense*, Opinião, 02/03/2017; 4 Lições de educação de Singapura, *Porvir*, 26/02/19 <https://porvir.org/quatro-licoes-de-educacao-de-singapura-para-o-brasil/>; Instituto Ayrton Senna (IAS), que fechou parceria com o NIE International, braço de consultoria do Instituto Nacional de Educação (NIE) de Singapura, promoveu formação com especialistas daquele país nas áreas de ciências e matemática no ano de 2020. Essa formação, "O segredo de Singapura para o sucesso em Ciências e Matemática" (2020), foi direcionada aos professores do Ensino Fundamental II e contou com a parceria da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, da Prefeitura de Joinville e da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC) < https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/conteudos/instituto-promove-formacao-com-especialistas-de-Singapura. html>.

reflexão sobre aquilo que se aprende; e a compreensão (procedimentos) que envolve a aprendizagem de uma regra, método ou algoritmo da compreensão relacional – concepção baseada na teoria do matemático inglês Richard Skemp, que defendia que a compreensão relacional é fundamental para mudar a concepção das crianças sobre a matemática.

Algumas leituras do Singapore Math o descrevem como uma maneira de aprender matemática com mais reflexão e menos memorização, ou como uma aprendizagem relevante, mais profunda e consistente, mas com menos conteúdos e tópicos trabalhados por série. Um conjunto de princípios sistematizados em um currículo, os quais se baseiam em teóricos ocidentais, que acaba por ser definido como um "método" a ser estudado e aplicado em sistemas educacionais, materiais didáticos e currículos de escolas públicas e privadas ao redor do mundo, como é o caso da escola E. Uma publicação da escola, escrito por uma das elaboradoras do projeto pedagógico global, em 2011, apresenta como uma das fontes para o currículo de matemática justamente o documento citado acima, *What the United States Can Learn from Singapore's World Class Mathematics System*. Para a autora do texto, "os materiais didáticos de Singapura são potentes no desenvolvimento baseado em problemas, fornecendo explicações simples para conceitos difíceis. As escolas que usam esse método obtiveram pontuações mais altas em testes de matemática e, o mais importante, os alunos obtêm uma compreensão mais completa daquilo que estão aprendendo." Seu uso nas séries iniciais da escola E, defende ela, "irá preparar os alunos para a aprendizagem baseada em problemas que usaremos na matemática" nas Upper Grades[139], as quais têm seu currículo pautado em outro modelo educacional externo, a metodologia e os materiais da Phillips Exeter Academy, em New Hampshire, considerada uma das melhores High School dos Estados Unidos. Dentro dessa abordagem baseada em debates e problemas, a matemática enfatiza a colaboração e a comunicação, incentivando os alunos a serem autores de sua aprendizagem. Ao longo do tempo, os alunos passam a entender a aplicação prática do pensamento matemático e apreciar a beleza da disciplina como fonte de raciocínio".

[139] Fontes citadas pelo texto "Singapore Math" (*Press & updates Articles: school 2.0*, 7/12/2011), escrito por uma das elaboradoras do projeto do primeiro câmpus da Escola E: *Curriculum Focal Points for Prekindergarten through Grade 8 Mathematics*, National Council of Teachers of Mathematics, 2006; John Hoven and Barry Garelick, "Singapore Math: Simple or Complex?", *Educational Leadership*, 65:3 (November 2007), p.28-31; Singapore Math Method, NPR Science, Friday, December 17, 2004; *What the United States Can Learn from Singapore's World Class Mathematics System*, Report from the American Institutes for Research for U.S. Department of Education, Policy and Program Studies Service, January 28, 2005, 192 p.; Winnie Hu, "Making Math Lessons as Easy as 1, Pause, 2, Pause H", *New York Times*, October 1, 2010.

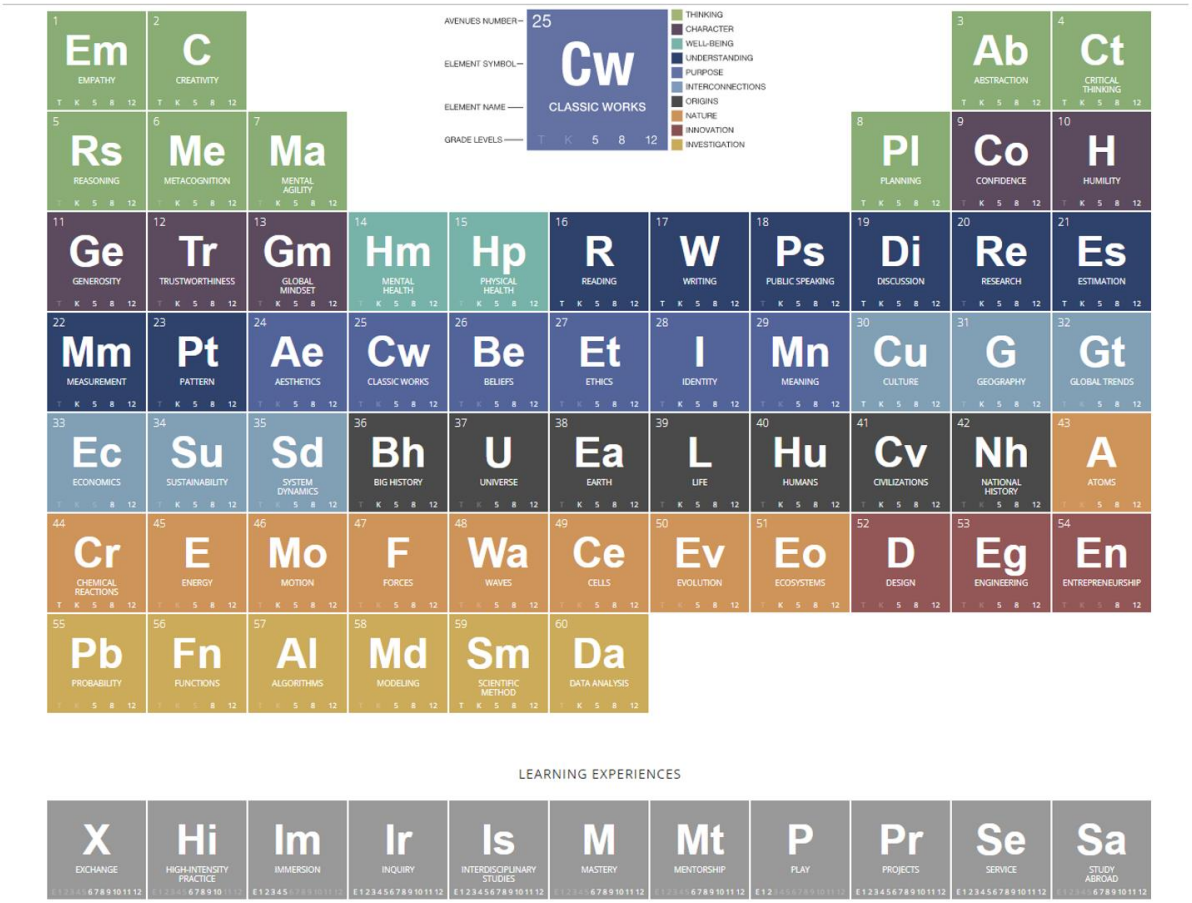
Mais uma vez, notam-se aqui discursos sobre formação educacional bastante semelhantes. Uma formação para o futuro, pautada em competências e metodologias ativas, que está posto no discurso dos relatórios das principais agências supranacionais (UNESCO, 2014, 2016; OCDE, 2013, 2014, 2019a), no currículo de um sistema público de educação no Oriente (Singapura), em textos de instituições nacionais que pautam a política pública (Buck Institute for Education e American Institutes for Research for U.S. Department of Education) e nos documentos curriculares de uma escola de elite fundada em uma das cidades ocidentais mais ricas do mundo, revelam o processo de circulação e apropriação de metodologias, ideias e materiais pedagógicos nas diferentes escalas espaço-temporais. Como o Singapore Math, o ABP ou o STEM, ao circularem, esses modelos são recontextualizados e, algumas vezes, se consolidam no discurso internacional sobre educação como exemplos a serem seguidos, atribuindo legitimidade às instituições que os tomam como diretrizes curriculares.

Para a área de ciências, o desenvolvimento de competências e as metodologias ativas são também categorias discursivas fundamentais. A ABP constitui sua base curricular metodológica, potencializado pela configuração dos espaços em que as aulas de ciências acontecem, como laboratórios e salas maker, considerados espaços inovadores. As entrevistas com diretores e os materiais publicados pela escola apontam que o currículo de ciências tem como uma de suas inspirações um documentos produzido pelo National Research Council dos Estados Unidos. São parâmetros curriculares voltados para o ensino de ciências desde a educação infantil até o Ensino Médio. O primeiro documento, o National Science Education Standards (NSES), de 1996, foi criado com o objetivo de fornecer um conjunto de metas para ajudar os professores no ensino de ciência e para contribuir com os gestores na formação de seus educadores. Em diálogo com discurso internacional de finais do século 20, em meio à crise da educação dos Estados Unidos provocada pelo mau desempenho do país nas avaliações externas em comparação com outra nações desenvolvidas, os parâmetros foram elaborados para que "todos os alunos pudessem alcançar o letramento científico". Segundo o texto, as diretrizes "enfatizam uma nova forma de ensinar e aprender sobre ciências", a qual reflete como a própria ciência é feita, focando na investigação como forma de obter conhecimento e compreensão sobre o mundo. Elas também invocam mudanças no que os alunos estão aprendendo, em como seu desempenho é avaliado e em como os professores são formados. O NSES traz muitas das categorias do discurso reformista mundial daquele momento, ainda voltado para a formação educacional da década de 1990 em

função do crescimento econômico do país: “Uma base sólida em ciência fortalece muitas das habilidades que as pessoas usam todos os dias, como resolver problemas de forma criativa, pensar criticamente, trabalhar cooperativamente em equipes, usar a tecnologia de forma eficaz e valorizar a aprendizagem ao longo da vida. E a produtividade econômica de nossa sociedade está intimamente ligada às habilidades científicas e tecnológicas de nossa força de trabalho” (National Research Council, 1996).

Na década de 2010, dois novos documentos foram produzidos, as quais constituem-se referências importantes para a escola E. O primeiro, o *Framework for K–12 Science Education*, desenvolvido em 2011 pelo National Research Council, destaca a necessidade de um programa curricular robusto e detalhado, “baseando-se em pesquisas científicas atuais, incluindo sobre as maneiras pelas quais os alunos aprendem ciências de forma eficaz”, e sugere “o que todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio devem saber” (National Research Council, 2012). O segundo, como aprimoramento do *Framework*, é o *Next Generation Science Standards* (NGSS), que, dialogando com as novas tendências das metodologias ativas, propõe estratégias para aplicação, integração disciplinar e aprendizagem baseada em projetos, em problemas e em desafios temáticos no ensino de ciências. Os NGSS têm três dimensões, ideias centrais disciplinares (conteúdos), práticas científicas e de engenharia e conceitos transversais, e estão alinhados, por série, ao English *Language Arts and Mathematics Common Core State Standards*, o que permite, segundo o documento, tanto para ciência “to be a part of a child’s comprehensive education as well as ensuring an aligned sequence of learning in all content areas. The three sets of standards overlap and are reinforcing in meaningful and substantive way” (National Research Council, 2013). A partir dessas inspirações externas e do que se tem discutido sobre ciência nos último 20 anos, ressalta um dos gestores da escola E, o departamento de ciências da instituição pautou o desenho curricular em dois princípios: “1. the need for a science curriculum that builds on foundational knowledge, in a particular sequence, and at a developmentally appropriate rate; and 2. the benefits of blurring the lines between the traditional disciplines across the curriculum, including in science, between physics, chemistry and biology” (Texto de autoria de um dos gestores, publicado no site institucional). Não há, portanto, divisão disciplinar entre química, física e biologia. Durante toda a escolaridade, ciências é uma única disciplina que aborda temas relevantes que demandam que os conhecimentos disciplinares estejam integrados.

Para orquestrar todas essas intencionalidades, conceitos e metodologias, o centro de desenvolvimento e pesquisa de Nova York criou uma estrutura curricular global para a escola E que desse diretriz e, ao mesmo tempo, flexibilidade para cada unidade elaborar projetos específicos segundo seus respectivos contextos de aprendizagem. Essa matriz curricular foi organizada a partir dos chamados "elementos curriculares", que contemplam conceitos e conteúdos (ex.: civilização, átomo), competências cognitivas (ex. leitura, escrita) e socioemocionais (ex.: empatia, criatividade), valores (ex: ética, identidade) e atitudes (ex.: generosidade, humildade). Esses elementos, que devem ser desenvolvidos conforme as séries, combinam-se e formam "os blocos de construção do pensamento e do comportamento de um estudante" do colégio.



Fonte: site institucional (Acessado em 12/01/2022).

A cada elemento da "tabela" corresponde uma definição do conceito, uma reflexão sobre sua relevância e objetivos de aprendizagem (*learning outcomes*), que devem ser desenvolvidos em

cada uma das séries em que o elemento deve ser trabalhado. Um exemplo. Para "empatia", no 8th grade, os objetivos são: "Identify others' emotions and respond appropriately; take the perspectives of individuals, groups, and cultures into account and describe their points of view; define bias, prejudgment, prejudice, and stereotype citing concrete, illustrative examples". Nesse sentido, um mesmo elemento não é necessariamente abordado em todas as séries, mas para cada ano escolar é definido um conjunto de elementos e seus respectivos objetivos de aprendizagem (habilidades). Ainda que organizada de maneira original, como se pode ver abaixo, a matriz curricular da escola E não foge à concepção das propostas curriculares organizadas por competências que mobilizam habilidades, conhecimentos (conceitos e conteúdos), atitudes e valores. Os cursos e projetos interdisciplinares devem contemplar os elementos daquela série, além de serem desenvolvidos com práticas de metodologias ativas.

Para avaliar um processo de aprendizagem que se apresenta como disruptivo, os gestores afirmam que existem três formas de avaliação na Escola E: padronizadas, somativa e formativa. Em conjunto, afirma um dos diretores, "esses sistemas avaliativos nos permitem avaliar múltiplos aspectos da qualidade da escola e do currículo, além da evolução da aprendizagem dos alunos" (Entrevista com direção, 2019). A avaliação externa padronizada escolhida pela escola é o ISA (International School Assessment), desenvolvida pelo Australian Council for Educational Research (ACER) com base no PISA. Voltada para escolas internacionais ou com foco na internacionalização, o ISA avalia leitura, escrita e letramento em matemática a partir do 3º ano e, para o 8º ano, também letramento em ciências. Segundo o site institucional, "de ano para ano, o ISA avalia até que ponto o currículo está favorecendo o desenvolvimento das habilidades que preparam nossos alunos para a faculdade e para seu sucesso futuro. O ISA nos fornece os dados de desempenho para confirmar nosso alinhamento com as rigorosas expectativas acadêmicas internacionais". Em paralelo, a escola reforça que as avaliações formativas e somativas, realizadas internamente, que ocorrem por meio da "avaliação autêntica do trabalho do aluno", expressa por meio de projetos e por avaliações centradas no progresso que o aluno faz em relação às expectativas de aprendizagem acadêmicas.

Na esteira do discurso do aluno no centro da aprendizagem e, consequentemente, da defesa das metodologias ativas, o lugar do professor no processo de ensino-aprendizagem é necessariamente redefinido. Para isso, o investimento na formação de professores passa a ser um

dos focos do movimento reformista, evidente tanto nos documentos das agências internacionais e das organizações não governamentais, quanto nos discursos das cinco escolas analisadas. Os diretores da escola E falam em "uma experiência de aprendizagem híbrida, que combina um contexto tradicional de ensino ("salas de aulas tradicionais") com trabalho em projetos desenvolvidos em grupo e processos de aprendizagem independente, "muitas vezes auxiliados pelo uso de tecnologia" (Entrevista com diretores, 2018). Uma das diretoras aponta para duas concepções que fazem parte do projeto da escola, interdisciplinaridade e nova relação professor-aluno: "Hoje, essas zonas fronteiriças [entre as disciplinas] se entrelaçam em projetos incríveis. Assim como há outra zona fronteiriça que começa a esvanecer e que está no campo da hierarquia entre o que um adulto diz, afirma, impõe e a forma com que uma criança responde a isso. [...] Quando essa hierarquização da escola que professa encontra as perguntas das crianças, esses questionamentos fazem emergir dentro das instituições uma relação que deve estar baseada na concessão de escolhas e responsabilidades ao estudante sobre os caminhos que ele precisará trilhar, e não ser imposta."[140]

Os relatórios internacionais enfatizam a necessidade de investimento na formação dos professores para que eles, principalmente, tenham contato com as novas metodologias e possam reconhecer as competências para o século 21. Se os objetivos de aprendizagem se transformam, a maneira de atingi-los também muda. Ao defender a aprendizagem profunda e as competências para o século 21, o National Research Council (NRC) dos Estados Unidos identifica práticas de Ensino relevantes para promover a aprendizagem profunda. Em seu guia, *Education for life and work, o NRC* aponta que a maneira como os especialistas resolvem novos problemas "provides a goal for teaching: To aid deeper learning, teachers should help students understand the conditions for applying the knowledge and procedures they learn" (National Research Council, 2012). O relatório da Unesco, *Educação para a cidadania global*, explicita a mudança de papel do professor na formação de alunos que serão formados para enfrentar os desafios do século 21: autoridades educacionais e o nível sênior de gestão, incluindo diretores de escola, também precisam ter abertura com relação a educadores trabalhando no que pode ser um novo papel – como um *capacitador ou facilitador*, em vez de um *executor* – e na aprendizagem centrada no processo. Isso provavelmente exigirá formação adicional a fim de promover comportamentos e crenças

[140] Texto publicado em *Estado de S. Paulo*, 20/06/2018, por Morris Kachani.

transformadores entre os alunos, além de autoavaliações de seus pressupostos e das próprias práticas entre os educadores. Isso inclui formação preparatória e em serviço sobre práticas pedagógicas participativas e transformadoras" que, entres outras, são centradas no aluno; holísticas; empoderadoras e orientadas para soluções (UNESCO, 2013).

Assim como para outros colégios pesquisados – escolas B, C e D –, a concepção do espaço escolar aparece no discurso como um dos elementos-chave para promover o aprendizado, num diálogo com as intencionalidades anunciadas no currículo. Segundo um dos diretores da unidade de Nova York, o prédio de São Paulo foi concebido seguindo a concepção do campus em Manhattan, alinhado, portanto, com os "princípios fundamentais da escola: saber, sustentabilidade, inovação e pedagogia centrada no aluno" (Entrevista, NY, jan.2018). Os andares, que se conectam por um vão central e escadas, são organizados por séries e programas: Primary Division, constituída pelos Lower Primary (nursery, pre-kindergarten, kindergarten, e 1st grade); Upper Primary (2nd ao 5th grade), e a Secondary Division, subdividida entre middle grades (6th ao 8th grades) e upper grades (9th ao 12th grades). As salas de aulas têm disposições bastante diferentes das convencionais (quanto aos formatos das carteiras e à sua distribuição no ambiente). Essas diferentes disposições de mobiliário e formato das salas aparecem não apenas entre os programas, mas também entre as salas de uma mesma série. As salas e laboratórios de ciências (ou *salas maker*) têm paredes de vidro e, como ressalta o diretor em entrevista em na unidade em Nova York, o qual mais tarde viria a assumir a direção na unidade de São Paulo, estão sempre abertas para entrada de coordenação, direção e demais professores. Seu argumento é que esse tipo de espaço permite flexibilidade, transparência e aprendizagem baseada em diálogo e em projetos (Entrevista com diretores, Câmpus de NY, jan.2018).

A grade horária das aulas também promove flexibilidade, uma vez que não há dias fixos para cada curso (Artes, Educação Física, Humanidades, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa e Língua Inglesa), como explica outro diretor da unidade de São Paulo. Considerando que todas as disciplinas/cursos possuem a mesma carga horária mensal, com uma rotação entre os dias da semana é possível desenvolver mais facilmente projetos dentro das disciplinas ou interdisciplinares. Além disso, como os professores estão na escola 40 horas semanais, sem cumprir todas essas horas em sala aula (a média é de 20 horas ministrando aula por semana), eles têm horários de planejamento conjunto e podem desenvolver projetos interdisciplinares, inclusive

momentos de trabalho com mais de um professor em sala de aula. Este é diferencial que a escola procura destacar: “Assim como o inovador currículo” da escola E, seu campus de São Paulo “foi planejado para maximizar as conexões, os relacionamentos e a criatividade de nossos alunos e professores” (Publicação interna, 2017). A exemplo dos colégios B e C, há espaços reservados para que os professores se reúnam para planejar em conjunto, o que é bastante valorizado no discurso, pois corrobora a concepção de interdisciplinaridade, trabalho colaborativo e desenvolvimento de projetos que incluam duas ou mais disciplinas. Nas três instituições (B, C e E) – assim como na D – pensar o espaço escolar em diálogo com o currículo é um dos eixos de sua reforma educacional e um de seus mecanismos de diferenciação.

Projeto que se originou no cerne do movimento reformista mundial da década de 2010, a escola E foi concebida a partir das categorias mais evidentes do discurso internacional em defesa da mudança na educação. Condicionantes locais e globais, como o aumento das super-elites, o ideal cosmopolita dessas famílias e a reorganização do mercado educacional, foram essenciais para sua proposta curricular. O discurso do cosmopolitismo contemporâneo, que promete libertar o indivíduo das amarras locais, regionais e nacionais por meio de valores e competências universais imperativas para enfrentar os desafios globais, é o que norteia as intencionalidades de formação da escola E. Com o desenho de um “currículo único e global”, baseado em competências e pautado no conceito de educação para a cidadania global (ECG), que parece sintetizar as tendências educacionais da terceira temporalidade do movimento reformista, a escola vem criando estratégias de legitimação e de diferenciação em um mercado agressivamente competitivo. Ao mesmo tempo que o projeto pedagógico da escola estava sendo concebido, a ECG se disseminava e se fortalecia por meio dos eventos e publicações das agências supranacionais, como *A Global Education First Initiative* (GEFI), lançada pela UNESCO em 2012, ano de criação da escola E, ou os Fóruns sobre *Educação para a Cidadania Global*, organizados pela agência em 2013 e em 2015.

Para materializar essas intencionalidades de formação, uma abordagem pedagógica alicerçada sobre metodologias ativas e interdisciplinares se fez necessária. Entre essas metodologias, inspiradas em modelos já consagrados no discurso internacional, como Project Zero de Harvard, Singapore Math e Philiph Exeter Academy, todos concebidos como inovadores e potentes no desenvolvimento de competências para o futuro, a abordagem da ABP ganha centralidade alinhada à resolução de problemas da vida real. São referências reconhecidas

internacionalmente no campo da educação que atribuem legitimidade à sua proposta curricular. O mesmo ocorre com as referências a documentos de agências nacionais e supranacionais, citados pelos diretores, documentos curriculares e textos de apresentação da escola: materiais publicados pelo National Research Council-US, pela OCDE e pela UNESCO, além da BNCC para seu o programa brasileiro do campus de São Paulo. É possível analisar o currículo da escola E como uma síntese das múltiplas escalas de tempos e espaços, com peso maior da escala global, quando comparado às demais escolas analisadas, mas que também paga tributo às circunstâncias locais no interior das quais a escola foi criada. Ele materializa as mais variadas interconexões entre as esferas locais, nacionais e globais, as quais, em seus condicionamentos recíprocos, constituem o movimento reformista educacional das últimas duas décadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da perspectiva de que as mudanças curriculares das escolas privadas de elite de São Paulo – e, consequentemente, o tipo de formação que se anuncia para os filhos das famílias mais abastadas da capital – resultam de um processo múltiplo e histórico, impulsionado por condições externas e internas às instituições e constituído por conhecimentos e materiais educacionais que sofrem apropriações nos diferentes circuitos que percorrem – entre espaços internacionais, nacionais, regionais e locais vinculados à educação –, a pesquisa abordou temporalidades e espaços territoriais bastante diversos, mas que se conectam e, sobretudo, se influenciam mutuamente. Para abordar o objeto de estudo desta pesquisa, foi necessário fazer um exercício de análise constante entre o local e o global, e vice-versa, considerando uma multiplicidade de fatores, como os que foram se anunciando ao longo da investigação: tendências e princípios educacionais que condicionam as mudanças curriculares nas escolas privadas de elite; materialização da circulação das ideias e componentes curriculares entre as diferentes instituições; discurso que vai se constituindo como homogêneo em defesa da necessidade de mudança para assegurar uma "educação de qualidade"; reorganização recente do mercado das escolas privadas em São Paulo; diferentes maneiras de apropriação desses princípios por cada escola, tendo em vista seu contexto local; e bases epistemológicas que norteiam a organização de seus currículos.

Se, por um lado, essa abordagem corre o risco de resultar em uma narrativa textual fragmentada, por abordar temas muito diversos e múltiplas esferas tempo-espaciais, e ancorada apenas nos discursos ou nas imagens que os atores sociais (organizações internacionais, instituições nacionais não governamentais, centros acadêmicos, agentes da política pública e gestores de escolas privadas) criam sobre reforma educacional e sobre o papel social da escola nos últimos trinta anos; por outro, é uma perspectiva potente para oferecer elementos variados para a compreensão das múltiplas e condicionadas forças que impulsionam o movimento reformista recente das escolas analisadas e, de forma mais ampla, as mudanças curriculares nas instituições de ensino básico privado que recebem estudantes de famílias de elite na cidade de São Paulo e em outras regiões brasileiras. Diante desses distintos fatores, a pesquisa flagra um momento de mudança no discurso sobre formação educacional dessas instituições privadas. Os caminhos trilhados por cada uma das escolas no processo de reforma ou de elaboração de novos currículos,

ainda que percorram trajetórias diferenciadas, apontam para uma mesma direção, para uma "nova narrativa" sobre educação – um "novo tipo de formação". As instituições analisadas procuram oferecer, em consonância com o ideal cosmopolita das famílias de elite, com a reestruturação do mercado de escolas e com um processo de globalização acelerado, uma formação baseada em competências do novo civismo global que proporciona uma educação para a paz, para os Direitos Humanos, para o desenvolvimento sustentável e para a cooperação internacional. No diálogo com relatórios de agências supranacionais e com materiais produzidos por organizações da sociedade civil ou por grupos empresariais, seu objetivo último é formar cidadão ativos para enfrentar os desafios globais e locais e "fomentar um mundo mais justo, pacífico e sustentável" (UNESCO, 2014, p.9).

Ainda que as fontes analisadas na pesquisa sejam limitadoras para abordar alguns aspectos constitutivos do discurso de cada escola, uma vez que as entrevistas e os materiais curriculares são expressões de uma imagem ou de uma representação do novo projeto pedagógico que gestores e instituição desejam apresentar ao pesquisador, para o recorte do objeto feito aqui elas permitem demonstrar que essas escolas de elite anunciam um novo tipo de formação de seus alunos em diálogo com os princípios circulantes nas escalas local, regional, nacional e mundial. Distanciando-se do modelo de ensino considerado mais legítimo pelo sistema educacional instituído desde o século 19, que defendia a transmissão do conhecimento ou o "contato com a tradição cultural ocidental", como bem demonstrou Ana Maria Fonseca de Almeida na análise de três escolas privadas de elite, consideradas de "boa qualidade", na cidade de São Paulo (ALMEIDA, 2009), o novo tipo de formação está centrado no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais tomadas como necessárias à preparação de crianças e jovens das classes mais abastadas tanto para o mercado de trabalho projetado no futuro próximo quanto para fazer parte de uma comunidade global imaginada por essas famílias.

O enquadramento global e a seleção das fontes para além daquelas produzidas pelas escolas analisadas, como relatórios de agências supranacionais, documentos oficiais nacionais e materiais de instituições não governamentais ligadas à educação no Brasil e no exterior, foram essenciais à pesquisa. A análise dessa documentação demonstrou, na contramão do que se tem produzido sobre reformas educacionais, que não é possível homogeneizar o discurso sobre educação das agências supranacionais ao longo do tempo, nem tampouco atribuir unilateralmente à globalização e ao

neoliberalismo a “responsabilidade” pelo movimento de reforma curricular dos últimos quarenta anos. Esforcei-me por evitar a naturalização do uso do conceito de globalização, tomando-o como um movimento que envolve múltiplos processos sociais, cada um dos quais constituídos historicamente, implicados politicamente e calibrados culturalmente (Popkewitz e Rizvi, 2009). Esse tipo de análise documental, a partir de fontes produzidas nas mais diferentes esferas, permitiu materializar alguns circuitos por onde esses documentos e ideias educacionais circulam. Uma circulação que se dá por meio de novos atores e novas instituições inseridos em uma espacialidade que ultrapassa as fronteiras nacionais, revelando mecanismos da globalização da educação que implicam processos mundiais estrategicamente localizados e concretizados em espaços nacionais, regionais e locais, como nas próprias escolas de elite.

Ao historicizar a produção dos documentos de instituições como OCDE, UNESCO, Banco Mundial e Comissão Europeia, desde a década de 1980, e sua recepção no Brasil, tanto no âmbito da política pública quanto no das organizações da sociedade civil e instituições educacionais privadas, a pesquisa propôs três temporalidades distintas do movimento reformista mundial, no sentido de evitar tratar globalização e neoliberalismo como processos homogêneos que condicionam unilateralmente as demais esferas espaciais. Essa diferenciação temporal, ao reconhecer o processo histórico de construção do discurso sobre educação que se apresenta hoje como consensual nas distintas instâncias, foi relevante para mapear a origem, a circulação e as redefinições de categorias que compõem o discurso educacional atual, tais como flexibilização curricular, *lifelong learning*, aprendizagem centrada no aluno, metodologias ativas, currículo por competências (cognitivas e socioemocionais), educação de qualidade para todos, internacionalização, educação integral (ou holística), formação para a cidadania global e educação inclusiva, humanista e para os direitos humanos.

A primeira temporalidade do movimento reformista, entre as décadas de 1980 e 1990, estava inserida no contexto de recuperação da crise econômica mundial e das transformações políticas nacionais e internacionais de um mundo saindo da Guerra Fria. Em consonância com as concepções econômicas e políticas do Consenso de Washington, pautava-se, sobretudo, por um discurso em defesa de uma formação educacional que garantisse o aumento da produtividade e que potencializasse a competitividade das empresas e dos estados no mercado mundial globalizado. As categorias constitutivas desse discurso sobre educação enfatizavam eficiência,

produtividade, eficácia, competitividade, capital humano, mercado de trabalho e aumento do PIB das nações. Naquele momento, a universalização da educação posicionava-se no centro dos documentos internacionais e da política pública de muitos países, inclusive do Brasil, já que a falta de acesso à educação básica para todos era vista, dentro da lógica discursiva dos anos 1980-1990, como um fator que impedia os países de enfrentar as crises econômicas, de crescer economicamente e de competir no mercado mundial globalizado que se abria naquele momento.

Como expressão e, ao mesmo tempo, como articulador dessa primeira temporalidade, foi realizada em 1990 a conferência de Jomtien, na Tailândia. Convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, o evento destacava que a falta de educação básica para parcela significativa da população impedia que a sociedade enfrentasse aqueles problemas emergidos das crises na economia mundial das décadas de 1970-80, como "a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população" e "as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas" (UNESCO, 1990, Preâmbulo). Resultado desse encontro foi a publicação da *Declaração mundial sobre educação para todos*, um compromisso internacional com metas e plano de ação que pautaria a agenda global nos anos seguintes, com o objetivo de revisar as políticas nos níveis regional e mundial, estabelecer uma cooperação internacional e avaliar o processo de implementação das políticas educacionais (UNESCO, 1990). No Brasil, que figurava entre os países signatários com a maior taxa de analfabetismo do mundo àquela altura, a resposta à simbólica Declaração de Jomtien veio por medidas que alavancassem as políticas educacionais. Uma dessas ações federais, com importantes desdobramentos subsequentes, foi a aprovação, em 1993, do *Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003*, que buscava assegurar, a todos os jovens e crianças, "conteúdos mínimos de aprendizagem" que atendessem "a necessidades elementares da vida contemporânea" (Plano Decenal, MEC, 1993, p.11-13).

Essa mesma política neoliberal característica da década de 1990, a qual também redefinia o Estado e sua relação com a sociedade civil, criou espaço para o setor privado atuar sobre as diretrizes da educação pública. Foi naquele contexto que o empresariado no Brasil começou a se envolver na criação de uma agenda para a educação, promovendo encontros e produção de relatórios com princípios e metas para a reforma da educação pública brasileira. Em diálogo com

o movimento reformista mundial, os empresários defendiam, desde início dos anos 1990, uma educação básica que garantisse o desenvolvimento das habilidades necessárias para o mercado de trabalho. À escola caberia formar uma mão de obra capaz de aumentar a produtividade e a competitividade do país no mercado global, que poderia ser potencializado pelo investimento público e privado em capital humano. Documentos como o produzido pela Confederação Nacional da Indústria, *Competitividade industrial: uma estratégia para o Brasil* (CNI, 1988), e o publicado pelo Instituto de Estudos de Desenvolvimento Industrial, *A nova relação entre competitividade e educação: estratégias empresariais* (IEDI, 1992), apontavam para a fragilidade do sistema educacional brasileiro de ensino básico e superior, condição que afetava justamente a formação de mão de obra qualificada necessária para atender às novas demandas existentes no mercado de trabalho. As publicações ressaltavam ainda a importância da participação direta do empresariado na gestão da educação brasileira, como maneira de aumentar a eficiência do sistema educacional nacional.

A partir de meados da década de 1990, entretanto, frente às pesadas críticas aos princípios norteadores do Consenso de Washington e diante do consequente sucesso da concepção econômica da Terceira Via, em uma conjuntura que revelava o fracasso das políticas das agências multilaterais voltadas para a redução da pobreza e da desigualdade em escala mundial – entre os países e dentro deles –, o discurso econômico foi se transformando. Já na virada do milênio, a perspectiva de colaboração internacional ganhava espaço no lugar da competitividade entre nações; o enfrentamento aos desafios globais comuns a toda sociedade avançava sobre a exclusiva preocupação com a produtividade; a equidade se destacava em relação ao simples aumento do PIB; e a coesão social tornava-se uma preocupação maior e mais ampla que o mercado de trabalho. Como não poderia deixar de ser, o discurso educacional, em diálogo com essa nova concepção econômica emergente, passou a se pautar pelos valores e autores da Terceira Via. Assim nascia um discurso híbrido sobre educação, formulado por essas mesmas instituições supranacionais que redefiniam, em finais da década de 1990, seu discurso econômico. Os documentos analisados apontam para um discurso que procurava combinar uma concepção de educação voltada para o mercado de trabalho em um mundo em rápida transformação tecnológica e econômica com a função social da escola de promover os ideais de paz, liberdade e justiça social frente aos desafios globais que se tornavam cada vez mais evidentes no início do século 21.

Seria dentro dessa lógica da segunda temporalidade que o discurso passaria a focar na melhoria da "qualidade da educação" (e não mais apenas na sua universalização), o que permitiria a Estados e sociedades enfrentar os desafios do novo milênio. Duas décadas depois de Jomtien, as preocupações dos gestores públicos, agências internacionais e pesquisadores, ainda que partissem de pontos de vista distintos, deslocam-se da universalização do acesso à educação para a melhoria da qualidade da educação – e as maneiras de alcançá-la. Essa dita "qualidade", que passou a ser anunciada como o grande objetivo dos sistemas educacionais, deveria ser alcançada a partir de reformas educacionais que promovessem o desenvolvimento tanto de competências-chave que pudessem mobilizar valores, habilidades e atitudes essenciais às transformações dos novos tempos, quanto de metodologias de ensino-aprendizagem que correspondessem a um novo tipo de formação educacional alicerçada sobre outras bases que não apenas a preparação utilitarista para o mercado de trabalho, em torno da qual se construiu o discurso da primeira temporalidade.

O documento mais notório que marcaria essa segunda temporalidade é o conhecido Relatório Delors, encomendado pela UNESCO em 1996 e publicado em língua portuguesa em 1998. O relatório, que teve ampla circulação internacional, inclusive sendo um dos alicerces teóricos dos PCNs no Brasil, defendia uma aprendizagem holística para a vida toda, sintetizado no termo mais que conhecido "aprender a aprender". Ao destacar as transformações econômicas, ambientais e políticas mundiais da década de 1990, as quais exigiam mudanças educacionais, especialmente diante das novas tecnologias e do aumento da pobreza e da violência, Delors defendia que a escola deveria "formar pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações" (UNESCO, 1998, p.72). Tal concepção ampliava a função social da escola para além da transmissão do conhecimento. A escola passa a se tornar, desde então, um mecanismo de solucionar problemas sociais fora do campo da educação. E isso não apenas na UNESCO. As demais agências multilaterais vão alocando a educação em um posto de destaque na promoção de políticas que pudessem contribuir com o objetivo maior de solucionar problemas sociais, como, por exemplo, a erradicação da pobreza, que passava a ser tomada, no final da década de 1990, como condição para o desenvolvimento econômico e social global. Nesse contexto, novas definições de pobreza foram propostas e reelaboradas, por exemplo, pelo Banco Mundial, no sentido de abarcar não apenas índices econômicos, como renda, mas critérios mais amplos, como os vinculados a índices educacionais. A partir daí, o Banco Mundial começou a justificar os financiamentos de projetos no campo da

educação dizendo que tinham por objetivo a superação das desigualdades sociais e da erradicação da pobreza, como o que chega ao Brasil em 1998. Realizado por um convênio entre o MEC e o Banco Mundial, o Projeto Fundescola (Fundo de Desenvolvimento da Escola) estava voltado justamente para escolas das regiões mais vulneráveis do país.

O discurso híbrido que marcou a segunda temporalidade das reformas, o qual buscava equilibrar uma formação para o mercado e uma formação holística que contemplasse as transformações nas diferentes esferas da vida, se transformaria nos anos seguintes, mantendo alguns de seus princípios e conceitos, mas também incorporando outros. A defesa da qualidade da educação, uma formação mais "humanitária" (e menos utilitarista) e uma escola que assume responsabilidades para fora do campo da educação são alguns desses princípios que se consolidam como centrais no discurso da terceira temporalidade a partir de 2010. E outros princípios surgirão. Alicerçado no pressuposto de que as condições do desenvolvimento global e da superação de problemas mundiais não são mais solucionáveis na esfera local e nem mesmo nacional, o movimento reformista mais recente argumenta que a educação deve assumir o papel de engendrar um novo pacto social e de solucionar esses "novos" desafios globais, como a crescente desigualdade, a pobreza, a exclusão social, a violência, as migrações em massa e a crise ambiental e climática. Nesse quadro, a concepção de uma educação para a paz, para a igualdade, para a justiça e para os direitos humanos faz-se cada vez mais necessária e urgente.

Os princípios educacionais mais recentes, colocados em circulação sobretudo após a crise de 2008, não apenas se consolidam como um modelo de mudança a ser seguido, mas passam a ser tomados por muitos como sinônimos de inovação e de qualidade da educação. É uma agenda global para a educação que se quer apresentar como consensual nas diferentes instâncias, desde as agências multilaterais até as instituições escolares privadas nos diferentes países. Apresenta-se como uma nova narrativa heroica sobre educação que, no lugar da transmissão do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades cognitivas, passa a defender valores, competências socioemocionais (*soft skills*) e atitudes que permitam a cooperação internacional e a transformação social. Os documentos aqui analisados, produzidos pelo Conselho da Europa, UNESCO, OCDE e Banco Mundial, anunciam enfaticamente essa "nova narrativa" educacional cujo foco na aprendizagem é a principal estratégia para a melhoraria da qualidade da educação para todos, já que "o crescimento, o desenvolvimento e a redução da pobreza dependem do conhecimento e das

habilidades que as pessoas adquirem" ao longo de sua escolaridade. São "as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade de adaptação às novas tecnologias e oportunidades" (WBG, 2011, Sumário Executivo, p.3).

É justamente no discurso educacional da terceira temporalidade do movimento reformista mundial que surge e se consolida o conceito de "Educação para a Cidadania Global" (ECG), quase como síntese da formação que se pretender promover: uma educação para os Direitos Humanos, para a paz, para a justiça, para o desenvolvimento sustentável e para a cooperação internacional. Elevado a conceito organizador das novas propostas de reforma educacional das agências internacionais, como UNESCO (2013; 2014a; 2015; 2016), OCDE (2015, 2016, 2018) e Council of Europe (2012; 2016b, 2019), evidencia a transformação de narrativa característica do movimento reformista mais recente. Como ressalta um dos relatórios, a "ECG representa uma mudança conceitual, pois reconhece a relevância da educação para a compreensão e a resolução de questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Também reconhece o papel da educação em ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais (*soft skills*) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social" (UNESCO, 2014, p.9).

O conceito ainda está vinculado a outra tendência mundial em educação, as novas metodologias de aprendizagem como estratégia de desenvolvimento das tão almejadas competências cognitivas e socioemocionais, agora reunidas sob o termo "competências globais", as quais passaram, inclusive, a incorporar a prova do PISA a partir de 2018. Os relatórios das agências multilaterais e os materiais produzidos por instituições não-governamentais, como *think tanks* e grandes grupos editoriais e de assessoria educacional, têm argumentado em favor da introdução das chamadas metodologias ativas nas salas de aula, uma vez que elas proporcionam maior protagonismo dos alunos no seu processo de aprendizagem e permitem que os conhecimentos sejam trabalhados a partir de problemas do mundo real, com os quais os alunos se deparam no presente ou enfrentarão no futuro. Uma educação para a cidadania global deve, portanto, estar associada a metodologias ativas capazes de promover a formação de cidadãos globais competentes, autônomos e preparados para um futuro cada vez mais globalizante, desafiador e incerto.

Com esse arcabouço teórico-metodológico de análise, abordando uma diversidade de fontes, a pesquisa procurou, portanto, oferecer aos leitores uma perspectiva diferente sobre a maneira como se materializam essas conexões global, nacional e local, ao navegar constantemente por referências conceituais e por exemplos empíricos. São instâncias diversas que, aparentemente fragmentadas, se constituem como arenas – desde as escolas privadas de São Paulo até encontros internacionais promovido pela UNESCO na Ásia – em que distintas esferas espaço-temporais se cruzam e acabam por materializar o movimento reformista mundial no campo da educação. Espaços nos quais o discurso contemporâneo sobre educação é imaginado, moldado e implementado e por onde as categorias discursivas circulam, consolidam-se e são recontextualizadas. As concepções educacionais, que pautam o discurso da mudança e da inovação nas entrevistas, sites, projetos de reforma e programas curriculares de cada escola privada de elite, são evidenciadas tanto nos documentos de instituições nacionais não governamentais (Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Movimento pela Base, Todos pela Educação) e de agências supranacionais (UNESCO, OCDE, Banco Mundial, Comissão Europeia, Asia-Pacific Economic Cooperation), quanto nos documentos oficiais nacionais e municipais, como Programa Mais Educação, Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Cidade de São Paulo. São esses mesmos princípios educacionais que se revelaram ainda na fala de grupos empresariais investidores na área de educação, consultorias educacionais nacionais e internacionais (como o Brookings Institute), centros de pesquisas em universidades (como Harvard e Stanford), *think tanks* nacionais e internacionais (como CEIPE-FGV) e movimentos da sociedade civil (como Todos pela Educação e Movimento pela Base).

O discurso comum que tem sido construído por essas diferentes instâncias nas múltiplas escalas espaço-temporais sinaliza para uma forte circulação de modelos e práticas pedagógicas que são apropriados seletivamente pelos agentes sociais e pelas instituições. E esta pesquisa demonstra que as escolas privadas fazem parte desse circuito. A circulação pode se dar por encontros que reúnem gestores de escolas públicas e privadas, empresários e representantes de instituições não governamentais, como o *Seminário Educação para o século 21*, organizado em 2012 pelo Instituto Ayrton Senna com apoio da UNESCO e da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, em que foram apresentados estudos demonstrando a relevância das competências socioemocionais no desempenho escolar; ou como os eventos promovidos em 2019 no Rio de

Janeiro e em 2020 em São Paulo para lançamento e promoção do PISA para Escolas.[141] Outra maneira de circulação é por meio de visitas e cursos de formação que as escolas privadas promovem para seus gestores e professores a outras escolas consideradas modelos educacionais de inovação e qualidade, tanto no Brasil como no exterior (como a High School High – Califórnia). Há, ainda, assessores externos às escolas que não apenas se formam, muitas vezes, nesses centros de pesquisas internacionais ou nacionais ligados ao movimento mundial de reforma curricular, como circulam entre as escolas privadas e fazem formação na rede pública.

E não são apenas as pessoas que circulam. Os relatórios e projetos das agências supranacionais também servem de referência na construção das propostas curriculares das escolas privadas e dos documentos curriculares oficiais. O Currículo da Cidade e os documentos curriculares das escolas C e E, por exemplo, são pautados pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU. As concepções curriculares e pedagógicas produzidas pelos pesquisadores nas universidades americanas e europeias constituem outra força de mudança ao serem incorporados como referências nos documentos oficiais e nos programas curriculares no ensino privado, tanto por meio de materiais pedagógicos que chegam às escolas, como de palestras e cursos oferecidos por universidades estrangeiras a educadores. A maior parte dos gestores entrevistados já havia feito cursos ou participado de seminários em universidades no exterior (como Universidade de Harvard e Stanford) ou promovidos por empresas de tecnologia (Google, Microsoft e Apple). A formulação e a circulação do conceito de "cidadania global" é outro exemplo. Defendido como elemento essencial da formação para o século 21 por Fernando Reimers e Veronica Boix Mansilla, ambos professores de Harvard e referências dos relatórios da UNESCO, constitui-se como um dos objetivos do programa da escola B e um eixos curriculares da escola E.

Além do exame dos documentos das agências supranacionais e dos documentos oficiais, a análise da literatura e das fontes produzidas por cada escola permitiram enfrentar perguntas fundamentais no campo da educação. Em razão do compromisso de não identificação das instituições e de seus gestores, o tipo de fonte utilizada na análise (entrevistas, documentos curriculares e publicações internas), focado nas intencionalidades de formação, é limitador. Impossibilitou a individualização de quem fala e do lugar de fala e influenciou na exposição e na

[141] Conferência Internacional de Lançamento do PISA para Escolas no Brasil, disponível em: <http://pisaforschools.cesgranrio.org.br/#registration> (Acessado em 13/02/2021).

forma de citação das fontes ao longo do texto. Ainda assim, essas fontes permitiram demonstrar a construção e a circulação por entre as escolas privadas do novo discurso sobre educação que vem se consolidando nacional e internacionalmente nos últimos vinte anos. Um discurso que se apresenta como consensual, alicerçado sobre princípios fundantes comuns, como a necessidade de mudança e a urgência em oferecer acesso à educação de qualidade a todos. Um discurso vinculado a categorias bastante evidentes, como "educação integral" ou "educação para a cidadania global", "formação para o desenvolvimento de competências", com destaque para as socioemocionais, pedagogias baseadas em "metodologias ativas" (como Aprendizagem Baseada em Projetos, STEM-STEAM, sala de aula invertida e resolução de problemas), intensificação do uso de meios digitais, necessidade de avaliação externa dos processos educacionais, aluno no centro da aprendizagem e internacionalização do currículo. O exame de atores e situações específicas, sempre atento às interrelações locais e internacionais que constroem o conhecimento global sobre educação e seus mecanismos de difusão, demonstrou-se extremamente valioso na análise dos processos globais mais amplos ao revelar alguns dos mecanismos estrategicamente localizados e construídos em espaços nacionais e locais da globalização (ou da desnacionalização) da educação. A pesquisa identificou conexões e processos de circulação de ideias e de materiais curriculares e pedagógicos que informaram as reformas em cada uma das escolas. Demonstrou, ainda, que as escolas de elite fazem parte desse circuito.

A investigação apontou para tendências educacionais comuns que embasaram as reformas nas escolas privadas de elite de São Paulo e seu discurso sobre a formação de seus alunos no mundo contemporâneo, mas identificou cinco modelos distintos de implementação de seus projetos de reformas. Essas particularidades são fruto do histórico de cada instituição, das experiências anteriores de seus gestores, da leitura que fazem das famílias que atendem, da concepção de transformação socioeconômica e do enfrentamento das mudanças no mercado das escolas privadas. É importante salientar que a concretização desses princípios comuns é diversa em cada escola analisada, como também o é nos documentos oficiais. Parece evidente que os discursos internacionais foram forças externas de mudança curricular relevantes, mas não se pode deixar de considerar suas recontextualizações nos diferentes ambientes em que são recebidos. Um fator externo de mudança de escala nacional, evidenciado na fala dos diretores, é a transformação nos processos seletivos para o ensino superior no Brasil. Ele aparece atrelado à expectativa das famílias de menor número de vagas para as elites nas universidades públicas, em função das cotas raciais e

sociais, e à alteração do formato dos vestibulares das faculdades privadas, que têm exigido cada vez menos conteúdos e focado mais em competências e habilidades. Outra condição de mudança externa, agora no âmbito local, é a reorganização do mercado das escolas privadas na capital. A maior concorrência gerada tanto pela aquisição, por grupos de investimento, de escolas consideradas tradicionais de elite na cidade, quanto pela abertura de novas escolas internacionais com propostas pedagógicas disruptivas, impulsionou o redesenho curricular e, muitas vezes, as reformas no espaço escolar das instituições analisadas. No novo mercado educacional que se constitui, além de possuir escolas próprias ou franquiadas, esses grupos empresariais oferecem diversos serviços que contribuem para a circulação de princípios educacionais e impactam, direta ou indiretamente, a escola pública e privada. Oferecem materiais didáticos físicos ou digitais, opções de gestão, plataformas de ensino, consultorias e formação de professores.

As forças de mudanças internas – sempre imbricadas nas forças externas –, como a leitura que as escolas fazem das expectativas dos pais e alunos sobre o tipo de formação que cada escola deve proporcionar e a trajetória particular da instituição, tiveram papel significativo nas iniciativas de reforma das escolas tradicionais e na elaboração de propostas ditas disruptivas das escolas recentemente criadas em São Paulo. Os dirigentes das escolas chamam a atenção para a necessidade de repensar sua instituição em diálogo com a contemporaneidade, fazendo dela referência no mundo em transformação por meio de um currículo que respondesse aos desafios da modernidade. Outra força de mudança é a pessoal, quando gestores ou mantenedores implementam projetos de renovação curricular em suas instituições. Na perspectiva das múltiplas escalas de análise, vale ressaltar que mesmo as expectativas dos pais e alunos ou as iniciativas pessoais de diretores e/ou coordenadores devem ser compreendidas de forma relacional. O discurso que circula na imprensa, nas universidades e nos relatórios internacionais está conectado com as expectativas dos pais sobre a formação dos alunos e com as iniciativas pessoais dos gestores que estudaram e visitaram escolas e universidades no exterior. O próprio discurso cria – e ao mesmo tempo faz parte de – uma realidade de mudança institucional.

Uma das condições de mudança externa e, ao mesmo tempo, interna que foi se revelando ao longo da pesquisa e ganhou proporções muito maiores do que o imaginado foi o movimento intenso de internacionalização das escolas privadas de elite. Um movimento que, como visto, não se restringe às escolas de uma cidade da semiperiferia da economia mundial, como São Paulo. É

registrado em cidades centrais na Europa, nos Estados Unidos e na Ásia. Um processo complexo porque sintetiza outros tantos processos em diferentes escalas espaciais: o movimento de internacionalização da educação nos seus vários aspectos, a expansão do mercado de escolas bilíngues em São Paulo e o ideal cosmopolita de formação das elites (demanda interna da comunidade escolar). Processo, assim, que faz parte não apenas do movimento de internacionalização mais amplo da educação, isto é, de desnacionalização dos projetos educacionais pela criação de uma agenda educacional em escala global, mas de um movimento interno às escolas, composto por diferentes estratégias curriculares e pedagógicas que podem ser atribuídas ao "ser internacional" ou "se tornar internacional", não se restringindo a escolas internacionais ou de currículo internacional. É uma condição de mudança externa e interna que impacta a maneira como as escolas de elite pensam seu currículo e seus mecanismos de legitimação e diferenciação.

Considerando as diversas forças de mudança externas, internas e pessoais, cada uma das escolas analisadas seguiu um caminho para desenhar suas metas de formação de alunos ao enfrentar a mesma questão: para que se deve formar no século 21. A escola A, cujo discurso da necessidade de mudança educacional está fortemente atrelado às transformações da contemporaneidade, que exigiriam um novo lugar para a escola, buscou diferentes referências nacionais e internacionais no campo da educação para consolidar suas orientações curriculares no marco da reforma de 2018. Sem apresentar um currículo detalhado para cada ciclo escolar naquele momento, a escola esforçou-se por apresentar mudanças na organização de seus programas curriculares, enfatizando o desenvolvimento de competências (colaboração, comunicação, criatividade, pensamento crítico e protagonismo) por meio de metodologias como STEAM e de abordagens interdisciplinares voltadas para resolução de problemas, o que permitiria maior engajamento e protagonismo dos alunos. Reforçando sempre a necessidade de diálogo com a contemporaneidade sem perder a tradição do colégio, os materiais analisados e os entrevistados destacam que as diversas iniciativas que compõem a reforma curricular mais recente têm como objetivo a formação de alunos que atuem com responsabilidade em uma sociedade em rápida transformação no sentido de construírem um mundo melhor e mais justo.

Parte de uma rede de colégios jesuítas, a escola B iniciou sua reforma fora da instituição de São Paulo, em reuniões internacionais da Companhia de Jesus que estimularam a revisão

curricular de toda a sua rede em função das transformações socioeconômicas mundiais. O modelo de reforma da escola B foi o mais radical entre as escolas tradicionais analisadas. Houve um intenso trabalho de elaboração de um programa curricular novo para cada ciclo escolar, o qual estabeleceu um diálogo estreito com documentos oficiais (BNCC e Currículo da Cidade de São Paulo) e relatórios de agências multilaterais (como UNESCO), além de visitas a escolas consideradas inovadoras dentro e fora do país. Sua proposta curricular, desenvolvida entre 2018 e 2020, exigiu, segundo os diretores, a reorganização do espaço escolar, o que culminou na construção de todo um edifício novo. O discurso pela mudança educacional, nos documentos da Companhia e nas entrevistas dos gestores da escola na capital, combinou as novas tendências da educação com a preservação da tradição educacional jesuíta, o que se resolveu com o conceito de formação integral. Uma formação que, como na pedagogia inaciana, visa à formação em todas as dimensões – intelectual, física, social, emocional e cultura – e para a vida toda, levando o estudante a participar e intervir autonomamente na sociedade. O papel da escola é formar seres humanos bons, cidadãos globais e agentes de mudanças por meio do desenvolvimento de competências gerais, como cultura digital, lógico-analítica, colaborativa, intrapessoal, político-social, comunicativa e repertório cultural.

De um colégio que se destacava na capital paulista pelo tipo de formação considerado tradicional no discurso educacional recente, voltado para a transmissão dos conhecimentos, a escola C passou, a partir da reforma nos últimos dez anos, a redefinir a narrativa sobre a formação de seus estudantes e seu diferencial entre as escolas privadas de elite da capital. As categorias discursivas se transformaram nesse processo de reforma: de competividade entre alunos, meritocracia, excelência acadêmica e aprovação nos vestibulares nacionais, para formação integral, aluno no centro do processo de aprendizagem, desenvolvimento de competências socioemocionais e aprovação em universidades estrangeiras. Como a escola A, o foco da reforma da C não foi um redesenho curricular profundo com a produção de documentos curriculares referenciados. O caminho trilhado consistiu em abrir espaços no currículo para o desenvolvimento de competências necessárias diante das profundas transformações socioeconômicas por meio de metodologias ativas, interdisciplinaridade e tecnologia. Questão essencial foi o conjunto de iniciativas de internacionalização, desde as respostas a uma demanda crescente das famílias e dos alunos por graduação no exterior até parcerias com empresas de tecnologia como Apple, Microsoft e Google. De uma instituição que se diferenciava no mercado das escolas de elite pela formação

propedêutica, após a reforma iniciada nos anos 2000, apresenta-se hoje como uma escola de formação humanista, complexa e conectada ao mundo contemporâneo.

Concebida no contexto da terceira temporalidade do movimento reformista mundial, a escola D procurou conciliar em sua proposta curricular o cosmopolitismo contemporâneo, por meio do currículo IB alicerçado sobre a formação para uma "mentalidade internacional", e as diretrizes nacionais, sobretudo a BNCC. Esse modelo foi uma maneira, segundo seus fundadores e gestores, de se diferenciar no mercado das escolas privadas de elite, apresentando o colégio como internacional e bilíngue, mas com identidade brasileira. O principal desafio curricular demonstrado é justamente integrar seus programas IB voltados para cada um dos ciclos escolares aos documentos curriculares oficiais. A proposta busca uma formação multicultural, que prioriza o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, formando cidadãos globais com mentalidade internacional que tomam decisões conscientes e têm ciência de sua responsabilidade com o planeta, ajudando a criar um mundo melhor e mais pacífico. O caminho encontrado para articular todos esses princípios, diferenciando-se e legitimando-se frente a outras escolas, foi a elaboração de uma estrutura curricular desenvolvida em tempo integral em que apenas as disciplinas obrigatórias pela legislação são ministradas em língua portuguesa, ao passo que os temas e conteúdos da Base Nacional (inclusive os relativos à cultura e história brasileiras) são trabalhados nas disciplinas em língua inglesa por meio de projetos e metodologias ativas.

Projeto de grandes empresários originado no centro do capitalismo, a escola E construiu seu currículo sobre os mesmos pilares conceituais que sustentam o discurso educacional internacional da terceira temporalidade. Concebida como escola internacional declaradamente de elite que se propõe formar cidadãos globais, seu discurso e seu currículo explicitam de forma bastante evidente o ideal do 'cosmopolitismo contemporâneo'. Um ideal que promete libertar o indivíduo das amarras locais, regionais e nacionais por meio de valores e competências universais necessárias para agir sobre os problemas globais em esferas transnacionais. Tendo por base o conceito de educação para a cidadania global, seu currículo se apresenta com didática alicerçada sobre metodologias ativas, especialmente a Aprendizagem Baseada em Projetos. Várias são as inspirações metodológicas internacionais – Project Zero de Harvard, Singapore Math, escola Philiph Exeter Academy – e as referências a documentos de agências nacionais e supranacionais – National Research Council-US, UNESCO, OCDE. O processo de construção do projeto

curricular da escola E revela as interconexões entre as diferentes esferas espaço-temporais e a maneira como as escolas de elite inserem-se no processo mais amplo de reformas curriculares mundial.

A formação que se pretende dar aos alunos nas escolas privadas de elite – formar alunos para enfrentar os desafios em escala global e local, contribuindo para um mundo mais justo e pacífico – revela relações sociais e processos históricos que contribuem para o debate sobre a formação das classes mais abastadas, para a reprodução das desigualdades educacionais e das hierarquias sociais e para a função social da escola no mundo contemporâneo. Se, por um lado, essas famílias de elite, que se imaginam como parte de uma comunidade global, também como uma estratégia de conservarem suas posições sociais diante no novo cenário político e econômico que se configura nas esferas nacional e internacional, atuam de maneira prática no campo escolar por meio da escolha da escola de seus filhos; por outro, os colégios, partindo de uma leitura da nova configuração do mercado escolar e das novas demandas das famílias, procuram adequar seus projetos pedagógicos e seus campi por meio de propostas curriculares a dialogar com as novas tendências do movimento reformista mundial. São estratégias de legitimação e de diferenciação para a manutenção de suas posições no mercado escolar.

Parece evidente que a democratização do ensino não significou o fim das desigualdades. Houve uma reconfiguração das hierarquias educacionais e sociais acompanhando as transformações do capitalismo mundial. A centralidade do discurso em uma formação humanista capaz de enfrentar os grandes desafios globais da coesão social e da equidade é comum nos programas curriculares de escolas de elite, das privadas voltadas para baixa-renda e das redes públicas. São necessários, portanto, estudos que analisem escolas privadas e públicas como partes de um mesmo sistema educacional bastante desigual. Emerge, aqui, uma enorme tensão nesse discurso sobre o tipo de formação educacional que se anuncia e sobre a função social da escola no século 21. É um paradoxo enfrentado não apenas pelas escolas de elite da cidade de São Paulo, mas pelas escolas de elite ao redor do mundo. A defesa de uma formação para a democracia, para a paz, para a igualdade, para a justiça e para a inclusão, que permita o desenvolvimento de crianças e jovens que atuem, no futuro, no nível global e local, contradiz o princípio de instituições diferenciadas e exclusivas que atendem os filhos de, no máximo, 5% das famílias mais ricas do

país. Quanto pior a crise material do capitalismo no Ocidente, mais belo e social foi se tornando o discurso da educação. Ou seja, cada vez mais cínico e descolado da realidade.

A nova narrativa "humanista" sobre educação se consolida justamente no momento de maior concentração de renda dentro e fora do Brasil. Um discurso educacional que, considerando suas apropriações pelas diferentes instituições e atores, está presente tanto nos documentos oficiais quanto nas propostas curriculares das escolas privadas (de elite ou não), o que reforça uma maior necessidade de diferenciação das instituições dentro de um grupo relativamente homogêneo de famílias de elite na capital. Uma de suas estratégias é apostar suas fichas no movimento de internacionalização de seus currículos, atendendo à demanda das famílias mais abastadas do país que desejam que seus filhos façam parte de uma comunidade global imaginada. A possibilidade de experiências educacionais internacionais seria o último reduto exclusivo para os filhos dessas elites. Não à toa, as iniciativas de internacionalização, por mais diversas que sejam, aparecem como centrais em todos os projetos de mudança das escolas analisadas. Um movimento que reforça a tensão entre exclusividade e diferenciação, oferecidos pelas instituições e desejados pela maior parte da elite, e uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

BIBLIOGRAFIA POR TEMAS

1. Relatórios e obras de agências supranacionais e de instituições não governamentais

APEC (2008), APEC, 2008. Grupo de trabalho sobre desenvolvimento de recursos humanos da Asia-Pacific Economic Cooperation, 2nd APEC Education Reform Symposium: 21st Century Competencies. Xi'an (China). Disponível em: <http://hrd.apec.org/index php/21st_Century_Competencies>.

APEC (2017), Global Competencies and Economic Integration: Final Report, Human Resources Development Working Group.

Batelle for Kids (2021), *Annual Report: 2020-2021*. (Disponível em: <http://static.battelleforkids.org/ Documents/BFK/BFK-Annual-Report-2021.pdf>)

Bookings Institution (2006), *Millions learning scaling up quality education in developing countries*, Center for Universal Education, Washington DC.

Bookings Institution (2017), *Measuring Global Citizenship Education: A Collection of Practices and Tools*, produzido por Center for Universal Education at Brookings Institute, United Nations Secretary General's Global Education First Initiative's Youth Advocacy Group (GEFI-YAG) e UNESCO.

CLARKE, Marguerite (2012), *What Matters for Student Assessment Systems: a framework paper*, World Bank Group, 2012.

COUTINHO, L.G., SANTOS, A., FERRAZ, J.C., VEIGA, P.M. (1993), *Estudo da competitividade da indústria brasileira*, IE/UNICAMP; IEI/UFRJ;FDC; FUNCEX.

Council of Europe (2016a), *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, Council of Europe, Strasbourg.

Council of Europe (2016b), *Competences for Democratic Culture (CDC): 559 Validated Descriptors*, Council of Europe, Strasbourg.

Council of Europe (2008), *Global Education Guidelines: Concepts and Methodologies on global education for educators and policy makers*. Developed by the North-South Centre of the Council of Europe in consultation with the Global Education Network. Published by the North-South Centre of the Council of Europe, Lisboa.

Council of Europe (2019), *Global Education Guidelines: Concepts and Methodologies on global education for educators and policy makers*. Developed by the North-South Centre of the Council of Europe in consultation with the Global Education Network. Published by the North-South Centre of the Council of Europe, Lisboa, Updated edition.

Deardorff, D. K. (forthcoming), *UNESCO Manual on Developing Intercultural Competence Based on Human Rights*.

European Commission (2010), *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Bruxelas.

GINSBURG, A.; LEINWAND, S.; ANSTROM T.; POLLOCK, E. (2005), *What the United States Can Learn From Singapore's World-Class Mathematics System (and What Singapore Can Learn from the United States): An Exploratory Study*, American Institutes for Research (AIR):Washington-DC.

GRIFFIN, P., MCGAW, B., e CARE, E., eds., (2012), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Dordrecht: Springer, 2012.

IBO (2012), *What is an IB Education?* (brochure), International Baccalaureat Organisation, Cardiff.

IBO (2016a). Homepage. Disponível em: <www.ibo.org> (Acessado em 18/07/2021)

IBO (2016b). Diploma programme. Disponível em: <www.ibo.org/programmes/diploma-programme/> (Acessado em 18/07/2021)

IBO (2017), *What is an IB Education?* International Baccalaureat Organisation, Cardiff:Wales.

McGANN, James G., (2020), *2019 Global Go To Think Tank Index Report*, Think Tanks and Civil Societies Program (TTCSP), University of Pennsylvania.

Nacional Academy of Science, National Academy of Engineering, Institute of Medicine (2005), *Rising Above the Gathering Storm: Energizing and Employing America for a Brighter Economic Future.* Washington, DC: National Academies Press.

National Research Council (1996), *National Science Education Standards*, National Academy Press, Washington, DC.

_____ (2012a), *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas.* Washington, DC: The National Academies Press.

_____ (2012b), *Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st Century*, ed. James Pellegrino and Margaret Hilton. Washington, DC: National Academies Press.

OCDE (1998), *Human Capital Investment: An international Comparison*, Centre for Educational Research and Innovation, OCDE:Paris.

OCDE (1999), *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*, Swiss Federal Statistical Office;U.S. National Center for Education Statistics.

OCDE (2001), *Schooling for Tomorrow: What Schools for the Future?*, OCDE, out.2001.

OCDE (2003), Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society".

OCDE (2015a), *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*. Estudos da sobre competências, Santillana, OCDE.

OCDE (2015b), *Proposals for PISA 2018 international questionnaire options*, 39th meeting of the PISA Governing Board, 23-25 March 2015, Mexico City, Mexico. EDU/PISA/GB(2015)6. <https://one.oecd.org/document/EDU/PISA/GB(2015)6/en/pdf>

OCDE (2016a), PISA: *Global Competency for an Inclusive World*: *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*, OCDE.

OCDE (2016b), *OECD Horizon scan of megatrends and technology trends in the context of future research policy*, DASTI, Copenhagen.

OCDE (2016c), *Innovating education and educating for innovation: The power of digital technology and skills*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2016d). *Trends shaping education 2016*, Paris: OECD Publishing.

OCDE (2017), Work-in-progress: the OECD learning framework 2030, edu/edpc (2017)16.

OCDE (2018), *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*, Paris.

OCDE (2019), *OECD Skills Strategy 2019*: *Skills to Shape a Better Future*, OECD Publishing, Paris.

ONU (2015), *Agenda 2030*, http://www.agenda2030.com.br/ (acessado em 12 de junho de 2019).

PNUD (2010), *Relatório de Desenvolvimento Humano 2010*: *AVerdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano*, Publicado para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

P21 (2007a). The Intellectual and Policy Foundations of the 21st Century Skills Framework. Washington D.C.: Partnership for 21st Century Skills. http://route21.p21.org/images/stories/epapers/ skills_foundations_final.pdf (consultado em 12 de junho de 2019).

P21 (2007b). *21st Century Curriculum and Instruction*. Washington D.C.: Partnership for 21st Century Skills. http:// route21.p21.org/images/stories/epapers/r21_ci_epaper.pdf (acessado em 12 de abril de 2019).

P21 (2009). *Framework for 21st Century Learning*, Washington D.C.: The Partnership for 21st Century Skills.

REIMERS, Fernando M. (2013), *Assessing Global Education: an Opportunity for the OECD*. OECD strategy paper. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Global-Competency.pdf>

SCOTT, Cynthia Luna (2015), *El futuro del aprendizaje ¿qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo xxi?*, UNESCO.

TRIER, Uri P. (2001), *12 Countries Contributing to DeSeCo*: *A Summary Report*. 2001. Swiss Federal Statistical Office/DESECO, OCDE.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO.

UNESCO (1998), *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez, UNESCO, MEC.

UNESCO (1999). *Projects on Competencies in the OECD Context Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*, por Salganik L.H., Rychen D.S., Moser U. & Konstant J. W. (1999). Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.

UNESCO (2013), *Documento final de la consulta técnica sobre educación para la ciudadanía mundial: Educación para la ciudadanía mundial: una perspectiva emergente.* Technical Consultation on Global Citizenship Education, Seoul:UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/ 48223/pf0000224115_spa>

UNESCO (2014a), *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*, UNESCO, Paris.

UNESCO (2014b), *Learning to Live Together: Education Policies and Realities in the Asia-Pacific*, UNESCO, Paris.

UNESCO (2015a), *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, UNESCO, Paris.

UNESCO (2015b), *Incheon Declaration. Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*, UNESCO.

UNESCO (2016), *Global Education Monitoring Report*, UNESCO, Paris.

UNESCO (2019), *UNESCO 2019 Forum on Education for Sustainable Development and Global Citizenship: concept note.* UNESCO.

UNESCO-IBE (2019a), *Reconceptualizing and Repositioning Curriculum in the 21st C: A Global Paradigm Shift*, International Bureau of Education:UNESCO.

_____ (2019b), *Future Competences and the Future of Curriculum: A Global Reference for Curricula Transformation*, International Bureau of Education:UNESCO.

UNESCO-UIS (2014), "Towards Indicators for a Post-2015 education framework: Post-2015. Education Indicators Techincal Advisory Group of the EFA Steering Committee". UNESCO Institute for Statistics. 2nd version, Montreal: UNESCO-UIS.

WBG (1991), *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1991: o desafio do desenvolvimento*. World Development Report: World Development Indicators:Washington, D.C.

WBG (2011a), *Education Sector Strategy 2020: Learning for all*, World Bank Group.

WBG (2011b), *Learning for All Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*, World Bank.

WBG (2012a), *Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda*, World Bank Group.

WBG (2012b), *Education Sector Strategy 2020: Learning for all*, World Bank Group.

WBG (2018), *World Development Report 2018: Learning to realize Education's Promise.* World Bank Group.

WEF (2020), *Schools of the Future Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution*, World Economic Forum, Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/schools-of-the-future-defining-new-models-of-education-for-the-fourth-industrial-revolution> (Acessado em 20/10/2020).

2. Documentos oficiais

BRASIL (1996), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Diário Oficial da União. 23 de dez. 1996

_____ (2001). Lei 010172, de 09 de janeiro de 2001, Plano Nacional de Educação, Presidência da República.

_____ (2007a). Decreto nº 6.094, 24 de abril de 2007, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Presidência da República.

_____ (2007b). Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa Mais Educação.

_____ (2010a). Decreto nº 7083, Programa Mais Educação, Presidência da República.

_____ (2010b), Resolução CNE/SEB n. 02/2010, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14 de jul. 2010.

_____ (2012), Relatório da Comissão para Definição da Classe Média no Brasil, Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE/PR), Brasília, DF.

_____ (2014a). Lei 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

_____ (2014b), Assuntos Estratégicos. Social e Renda. A Classe Média Brasileira. Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE/PR), Brasília, DF.

IBGE (2020a), *Pesquisa de Orçamentos Familiares, 2017-2018. Perfil das Despesas no Brasil. Indicadores Selecionados*. IBGE, Rio de Janeiro.

IBGE (2020b), *Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira*, Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica, n.43. IBGE, Rio de Janeiro.

MEC (1993), Plano Decenal de Educação para todos, MEC.

MEC (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC.

MEC (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC.

MEC (2009), *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília:Mec, Secad.

MEC (2010), *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, CNE/CEB, Resolução n.4, de 13 de julho de 2010.

MEC (2012), *Manual Operacional de Educação Integral*, Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículo e Educação Integral.

MEC (2017), *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.

MEC (2018), *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília:MEC.

MEC/Inep (2018), Censo Escolar 2018.

MEC/Inep (2019a), *Notas estatísticas: Censo Escolar 2018*, Brasília, janeiro de 2019.

MEC/Inep (2019b), Censo Escolar 2019.

MEC/Inep (2020), Relatório Brasil no Pisa 2018, Diretoria de Avaliação da Educação Básica, Brasília. <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf>.

SME-SP (2018), *Currículo da Cidade*, Secretaria Municipal de São Paulo, São Paulo:SME.

SME-SP (2019), *Currículo da Cidade, Ensino Fundamental, Componente Curricular: História*, 2.ed., São Paulo:SME / COPED.

NCEE (1983), *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education (NCEE), April 1983.

3. Ensino Privado e Educação de Elite

ABRANTES, Pedro e QUARESMA, Maria Luísa (2003), Schools for the Elite, Schools for the Poor: The Same Educational System, Contrasting Socialization Environments, *Italian Journal of Sociology of Education*, 5 (2), pp. 133-159.

ABRANTES, P., LOPES. J.T, e SCHIPPLING, A. (2020). Educação de elites e a dimensão da internacionalização em Portugal. *Sociologia. Problemas e Práticas*, 94. <https://journals.openedition.org/spp/8256> (Acessado em 04/01/2021).

AGUIAR, Andréa (2009), Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.1, p. 067-079, jan./abr. 2009.

AGUIAR, Andréa e NOGUEIRA, Maria Alice (2012), Internationalisation strategies of Brazilian private schools, *International Studies in Sociology of Education*, V.22, Issue 4.

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca (2009), *As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social*. Belo Horizonte, Argvmentvm.

ALMEIDA, A. M. F.; CANEDO, L.B.; GARCIA, A.; BITTENCOURT, A. B. (Orgs.) (2004) *Circulação internacional e Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Ed. Unicamp.

ALMEIDA, A. M. F.; GIOVINE, M. A.; ALVES, M.T.G. e ZIEGLER, S. (2017), "A educação privada na Argentina e no Brasil". *Educ. Pesqui*. [online]. 2017, vol.43, n.4, pp.939-956.

BAGNALL, Nigel (2012), National or global: The mutable concepts of identity and home for international school students, *Prospects*, 42, p.177–190.

CALDEIRA, Bruna F., e ALVES, Maria Teresa (2021), Protagonistas para o mundo: Mercado escolar e aspirações das elites pelo ensino superior, *Educ. Soc., Campinas*, v. 42, e239138.

CAMELO, Rafael. (2014), "A educação privada em São Paulo: expansão e perspectivas", *1ª Análise Seade*, nº 19, outubro 2014.

CANTUÁRIA, A.L. (2005), *Escola internacional, educação nacional: a gênese do espaço das escolas internacionais de São Paulo.* 2005. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CURI, A. Z. e MENEZES FILHO, N.A (2010), Determinantes dos gastos com educação no Brasil, *Pesquisa e planejamento econômico*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 1-39.

_____ (2013), Mensalidade escolar, background familiar e os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), *Pesquisa e planejamento econômico*, v.43, n. 2, ago. 2013

DANTAS, A.S. (2018), *As escolas privadas da periferia de São Paulo: uma análise desde a colonialidade do poder à brasileira.* Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018, São Paulo.

DRAELANTS, Hugues (2016), The insiders: changing forms of reproduction in education, in: KOH et al. (2016), *Elite Schools: Multiple Geographies of Privilege*. Nova York e Londres:Routledge.

DRONKERS, J. e AVRAM, S. (2010), A Cross-national analysis of the relations between school choice and effectiveness differences between private-independent and public schools, *Forthcoming, Sociological Theory and Methods*, Out.2010.

DUBET, François. (2007), El declive y las mutaciones de la institución, *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.

EDWARDS, T. e WHITTY, G. (1997), Marketing Quality: Traditional and modern versions of educational excellence, *In*: Glatter, R., Woods, P.A. e Bagley, C. (eds.), *Choice & Diversity in Schooling*, London, Routledge, p. 7-28, 1977.

FLEMMEN, Magne (2016), Elite education and class reproduction, in: MAXWELL, C., e AGGLETON, P. (orgs.), *Elite Education. International Perspectives*, Abington e Nova Iorque, Routledge.

JAY, Edouard (2002), As escolas da grande burguesia: o caso da Suíça. *In*: ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). *A escolarização das elites – um panorama internacional da pesquisa.* Petrópolis: Vozes.

KENWAY, Jane; FAHEY, Johannah Clare; KOH, Aaron (2013), The libidinal economy of the globalising elite school market. *In*: MAXWELL, Claire; AGGLETON, Peter (orgs.) (2013). *Privilege, agency and affect: understanding the production and effects of action.* London: Palgrave/Macmillan, p. 15-31.

KENWAY, Jane; FAHEY, Johannah Clare (2014). Staying ahead of the game: the globalising practices of elite schools, *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 12, No. 2, 177–195.

KOH, Aron; KENWAY, Jane (2016), (org.) *Elite Schools: Multiple Geographies of Privilege*. Nova York e Londres:Routledge.

KOINZER, Thomas; NIKOLAI, Rita; WALDOW, Florian (orgs.) (2017), *Private Schools and School Choice in Compulsory Education: Global Change and National Challenge*. Wiesbaden:Springer Nature.

KOTZYBA, K., DREIER, L., NIEMANN, M. e HELPER, W. (2018), Processes of Internationalisation in Germany's Secondary Education System: A Case Study on Internationality in the Gymnasium, in: MAXWELL *et al.*, (2018), *Elite Education and Internationalisation. From the Early Years to Higher Education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

LIMA, J.A. e MELO, A.C. (2016), As escolas privadas e os seus clientes: estratégias organizacionais de promoção da oferta e de regulação das admissões, *Forum Sociológico*, n.29.

MAXWELL, Claire, e AGGLETON, Peter (orgs.) (2013), *Privilege, Agency and Affect: Understanding the Production and Effects of Action.* London: Palgrave/Macmillan.

_____ (orgs.) (2016), *Elite Education. International Perspectives*, Abington e Nova Iorque, Routledge.

_____ (2018), Changing Spaces - The Reshaping of (Elite) Education Through Internationalisation, in: MAXWELL *et al.*, (2018*), Elite Education and Internationalisation. From the Early Years to Higher Education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

MEDEIROS, J. e JANUÁRIO, A. (2014), A nova classe trabalhadora e a expansão da escola privada nas periferias da cidade de São Paulo, 38º Encontro Anual da Anpocs. < http://anpocs.Com/index.php/encontros/papers/38-encontro-anual-da-anpocs/gt-1/gt03-1/8845-a-nova-classe-trabalhadora-e-a-expansao-da-escola-privada-nas-periferias-da-cidade-de-sao-paulo?path=38-encontro-anual-da-anpocs/gt-1/gt03-1> (Acessado em 12/12/2018)

NOGUEIRA, Maria Alice (Org.) (2002), *A escolarização das elites – um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes.

_____ (2004), "Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão"; Revista Brasileira de Educação, Maio /Jun /Jul /Ago 2004, n.26.

_____ (2021), "O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas", *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.51, e07468.

NOGUEIRA, Maria Alice, e ALVES, Maria Teresa G. (2016). The education of Brazilian elites in the twenty-first century: new opportunities or new forms of distinction?, *In*: Claire Maxwell e Peter Aggleton (org.), *Elite Education: International perspectives*, Routledge.

PEROSA, G. e DANTAS A (2017). "A escolha da escola privada em famílias dos grupos populares", *Educ. Pesqui., São Paulo*, v. 43, n. 4, p. 987-1004, out./dez., 2017, p.898-990.

PROSSER, Howard (2016a), Servicing Elites Interests: Elite education in port-neoliberal Argentina, *in:* MAXWELL *et al*. (2016), *Elite Education. International Perspectives*, Abington e Nova Iorque, Routledge.

_____ (2016b), The Economy of Eliteness: Consuming Educational Advantage, *in*: KOH *et al*. (orgs.) *Elite Schools: Multiple Geographies of Privilege.* Nova York e Londres:Routledge.

_____ (2018), Elites go public? International Baccalaureate's decolonising paradox in Ecuador, in: MAXWELL *et al*. (2018), *Elite Education and Internationalisation. From the Early Years to Higher Education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

QUARESMA, M. L. (2012). *Entre o herdado, o vivido e o projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes*. PhD Thesis. Oporto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

SHIBATA, H. (2009), *Da casa de pau-a-pique aos filhos doutores: trajetórias escolares de gerações de descendentes japoneses (dos anos 1950 aos anos 1990)*, Tese de Doutorado pela Universidade de São Paulo, São Paulo.

WINDLE, Joel, e NOGUEIRA, Maria Alice (2015), The role of internationalisation in the schooling of Brazilian elites: distinctions between two class fractions, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 36, No. 1, 174–192, http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2014.967841.

WALDOW, Florian, Why Is "Being International" So Attractive? "Being International" as a Source of Legitimacy and Distinction, *in*: MAXWELL, C. *et al.*, (2018), *Elite Education and Internationalisation. From the Early Years to Higher Education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

4. Internacionalização da educação

HAYDEN, M.; LEVY, J. e THOMPSON, J. (2015), (orgs) *The SAGE handbook of research in International Education*. London: SAGE Publications Ltd.

HYDEN, Mary e THOMPSON, Jeff (2008), *International schools: growth and influence*. UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris.

HILL, Ian (2015), The History and Development of International Mindedness, *in*: HAYDEN, M.; LEVY, J. e THOMPSON, J. (2015), *The SAGE handbook of research in International Education*. London: SAGE Publications Ltd.

IBO (2015), *Educação para um mundo melhor*. Disponível em: <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/brochures/corporate-brochure-por.pdf>

MAXWELL, Claire, Ulrike Deppe, KRÜGER, Heinz-Hermann, e HELSPER, Werner (orgs.) (2018), Elite Education and Internationalisation. From the Early Years to Higher Education, Basingstoke, Palgrave Macmillan.

NOGUEIRA, M.A.; AGUIAR, A.M.S.; RAMOS, V.C.C. (2008), "Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares", *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 355-376, maio/ago.

RESNIK, Julia (2012a), The Denationalization of Education and the Expansion of the International Baccalaureate, *Comparative Education Review*, 56(2), p.248-269.

_____ (2012b), Sociology of international education – an emerging field of research, *International Studies in Sociology of Education*, 22:4, 291-310.

_____ (2014), Who gets the best teachers? The incorporation of the IB program into public high schools and its impact on the teacher labour market in Ecuador. *In* R. Arber, J. Blackmore, & A. Vongalis-Macrow (Eds.), *Mobile teachers, teacher identity and international schooling*. Rotterdam:Sense.

ROBERTS, Boyd. (2015), Education for a different world: How international education responds to change. *In*: HAYDEN, M.; LEVY, J. e THOMPSON, J., *The SAGE handbook of research in International Education*. London: SAGE Publications Ltd., p. 88-107.

THIESEN, Juares (2017), Internacionalização dos currículos na educação básica: Concepções e contextos, *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.15, n.4, p. 991 – 1017, out./dez.2017.

_____ (2018), Quem girou as chaves da internacionalização dos currículos na educação básica?, *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34.

YEMINI, Mini (2017), *Internationalization and Global Citizenship: Policy and Practice in Education*, Palgrave Macmillan: Springer Nature (e-book).

5. Políticas educacionais e lógica de mercado no campo da educação

ABED, Anita L.Z. *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*, São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

ADRIÃO, Theresa, M.F. *et al*. (2016), "Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação", *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, nº. 134, p.113-131, jan.-mar., p.113-131.

BANACH, W. J. (2001), *The ABC of School Marketing*, Boston, Scarecrow Education.

BOYLES, D. R., (org.) (2014), *Schools or Markets: Commercialism, Privatization, and School-Business Partnerships*, London-New Jersey: LEA Publishers.

BALL, S. e GEWIRTZ, S. (2011), Do modelo de gestão do "Bem-estar-social" ao "novo gerencialismo": mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. *In*: Ball, S. e Mainardes, *Políticas educacionais: questões e dilemas*, São Paulo: Cortez, 2011, p. 193-221.

BALL, Stephen J. (2004), Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educ. Soc.* [online], vol.25, n.89, pp.1105-1126.

_____ (2001), Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação, *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez.

BECKER, Gary (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New York: Columbia University Press.

CAMPOS, R. F., SHIROMA, E. O. e GARCIA, R. (2011), Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação, p.222-247. *In*: BALL, S. e MAINARDES (2011), *Políticas educacionais: questões e dilemas*, São Paulo: Cortez.

CÓSSIO, M. F. (2015), "Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente", *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.13, n.4, p.616-640, out/dez.

CÓSSIO, M.F. e SCHERER, S. (2018), "Governança e Redes Políticas Educacionais: Um Estudo Sobre O Estado do Rio Grande do Sul – RS", *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 21, n.3, p. 137-149, Set./Dez.

FREITAS, Luiz Carlos de (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun.

GARCIA, David e MOLNAR, Alex (2007), The Expanding Role of Privatization in Education: Implications for Teacher Education and Development, *Teacher Education Quarterly*, p.11-24. < https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ795151.pdf>

GLATTER, R., WOODS, P.A. e BAGLEY, C. (1997), "Diversity, Differentiation and Hierarchy: School Choice and Parental Preferences", *in*: _____. (eds.), *Choice & Diversity in Schooling*, London, Routledge, p. 7-28.

HADDAD, Sérgio (2008), (org.) *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo, Cortez.

LAVAL, C. (2003), *L'école n'est pas une entreprise: le néo-liberalisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, Éditions de la Découverte.

LIMA, J.A e MELO, A.C. (2016), As escolas privadas e os seus clientes: estratégias organizacionais de promoção da oferta e de regulação das admissões, *Forum Sociológico*, Série II, n. 29.

LOCKHART, J. M. (2005), *How to Market Your School*, Lincoln, NE, iUniverse Inc.

MOLNAR, A. (2006), *School Commercialism: From Democratic Ideal to Market Commodity*, New York, Routledge/Falmer.

OLIVEIRA, J.F, FONSECA, M., TOSCHI, M.S. (2005), O programa Fundescola: concepções, objetivos, componentes e abrangência – a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas, *Educ. Soc.*, vol.26 n.90. Campinas Jan./Apr.

PEREIRA J.M.M. (2015), Continuidade, Ruptura ou Reciclagem? Uma Análise do Programa Político do Banco Mundial após o Consenso de Washington, *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 58, n.2, 2015, p. 461-498.

PERONI V. M. e CAETANO M.R. (2015), O público e o privado na educação: Projetos em disputa? *Revista Retratos da Escola,* Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez.

PERONI V. M., CAETANO M.R. e LIMA, P. (2017), Reformas educacionais de hoje. As implicações para a democracia, *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>

PERONI V. M., CAETANO M.R. e ARELARO, L.R.G. (2019), BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?, *RBPAE* - v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019, p.35-56.

PERONI V.M., MENDES, V. (2020), Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos *think tanks* na política educacional brasileira, *Espaço Pedagógico*, v. 27, n. 1, Passo Fundo, p. 65-88, jan./abr.

PERONI, V.M., OLIVEIRA R.T., FERNANDES, M.D. (2009), Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira, *Educ. Soc., Campinas*, vol. 30, n. 108, out.2009, p. 761-778.

POPKEWITZ, T. (1991). *Sociología política de las reformas educativas: El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.

TEODORO, A, ESTRELA, E. (2010). Curriculum policy in Portugal (1995–2007): global agendas and regional and national reconfigurations, *Journal of Curriculum Studies*, 42, 5, p.621-647.

TEODORO, A. ANÍBAL. G. (2008). A Educação em Tempos de Globalização. Modernização e Hibridismo nas Políticas Educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 73-91

RAVITCH, Diane (2010), *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.

SCHULTZ, Theodore (1973a), *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro:Zahar.

_____ (1973b), *Valor Econômico da Educação*. Rio de Janeiro:Zahar.

SHIROMA, Eneida (2020). Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais, *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, e2014425, p. 1-22.

SHIROMA, E., EVANGELISTA, O. (2014) Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago.

WARNER, C. (2009), *Promoting Your School, Thousand Oaks*, CA, Corwin Press.

WINDLE. Joel E. (2015), *Making Sense of School Choice: Politics, Policies, and Practice under Conditions of Cultural Diversity*. New York: Palgrave Macmillan.

UCZAK, Lucia H. (2014), *O PREAL e as políticas de avaliação educacional para a América Latina*, tese apresentada na UFRS, Porto Alegre, 2014.

6. Educação integral e cidadania global

ARGIBAY, M.; CELORIO, G.; CELORIO, J (2009). Educación para la Ciudadanía Glo-bal. *Debates y desafíos*. Bilbao: Hegoa.

CAVALIERE, A. M. (2002), Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?, *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n.81, p. 247-270, dez. 2002.

BOIX MASILLA, V. (2016), "How to be a global thinker", *Educational Leadership*, Vol.74/4, pp. 10-16.

BOIX MASILLA, V. e H. GARDNER (2007), "From teaching globalization to nurturing global consciousness" in Suárez-Orozco, M. (ed.) *Learning in the Global Era; International Perspectives on Globalization and Education*, University of California Press, California, p. 47-66.

BOIX MASILLA, V. e A. JACKSON (2011), *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*, Asia Society and Council of Chief State School Officers.

CAÇÃO, Maria Izabel (2017), Educação Integral em Tempo Integral no Estado de São Paulo: Tendências, *Educação em Revista*, Marília, v.18, p. 95-120, Edição Especial.

DAVIS, Lynn (2006), Global citizenship: abstraction or framework for action?, *Educational Review*, Volume 58.

Educação Integral, Cidade Escola Aprendiz. https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/ apresentacao/ e https://educacaointegral.org.br/quem-somos/ (acesso em 05/07/2019)

GALIAN, Claudia e ALAVARSE, Ocimar (2019), *Educação integral e currículo escolar: análises e proposições baseadas no debate teórico e em experiências em redes públicas de ensino*. São Paulo: CENPEC Educação-Itaú Social.

GONÇALVES, A.S. (2006). Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, Nova série, v. 1, n. 2.

GUARÁ, Isa Maria F. R. (2006) É imprescindível educar integralmente. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Educação Integral*. nº 2. São Paulo: CENPEC, 2006.

HUCKLE, John (2015), Putting global citizenship at the heart of global learning: a critical approach, *Geography*, v. 100, No. 2, (Summer 2015), p. 76-83.

INSTITUTO AYRTON SENNA, https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/educacao.html #educacao-integral

LAPAYESE, (2003), Toward a Critical Global Citizenship Education, *Comparative Education Review*, V. 47, n. 4, Novembro, p. 493-501.

LIBÂNEO, José Carlos (2014). Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? *In*: BARRA, Valdeniza M. da. (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral.* 1. ed. Goiânia: Cegraf, p. 257-308.

LORENTE, Luis Miguel, PULIDO, Cristina, e MARTIN, Victoria (2018), A Educação para a Cidadania Mundial como aposta de construção de um novo paradigma educativo, *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 1, p. 63-86, jan./abr.

MEC (2009), *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília:Mec, Secad.

REIMERS, F., CHOPRA, V., CHUNG, C. K, HIGDON, J. e O'DONNELL, E.B (2017), *Empoderar crianças e jovens para a cidadania global*. São Paulo:Editora Moderna.

REIMERS, F., CHOPRA, V., CHUNG, C. K, HIGDON, J. e O'DONNELL, E.B (2016), *Empowering Global Citizens: World Course*, CreateSpace Independent Publishing Platform, North Charleston, South Carolina.

REIMERS, Fernando (2018), (org.) *Empoderar todos os estudantes em Larga Escala*, Independent Publishing Platform. <https://www.researchgate.net/publication/323111448_Empoderar_Todos_Os_Estudantes_Em_Larga_Escala/link/5a802a52a6fdcc0d4bab20ae/download>.

REIMERS, F. e VILLEGAS-REIMERS, E. (2015), "Taking Action on Global Education". Unesco Bangkok Office News, 2015. Disponível em: <http://www. unescobkk.org/education/news/article/taking-action-on-global-education>.

7. Metodologias ativas na educação

BENDER, W. (2012), *Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso.

_____ (2010), Project-based learning for the 21st century: Skills for the future, *The Clearing House*, 83(2), 39-43.

DEWEY, John (1896), A Pedagogical Experiment. I*n*: *Early Works of Jonh Dewey*, v.5, p.244-246, Carbondale:Southern Illinois University Press, 1972.

_____ (1938), Experience and Education. New York: Macmillan Company.

_____ (1902), The Child and the Curriculum, Chicago, University of Chicago Press.

HELLE, L., TYNJÄLÄ, P. e OLKINUORA, E. (2006), Project-Based Learning in Post-Secondary Education – Theory, Practice and Rubber Sling Shots, *Higher Education*, vol 51, issue 2, Springer.

Ministry of Education of Singapore (2019), *Mathematics Syllabuses: Secondary One to Four,* Curriculum Planning and Development Division.

RAVITZ, J., LARMER, J. e MARKHAM, T. (2003), *Aprendizagem Baseada em Projetos*, Buck Institute for Education, Porto Alegre:Artmed.

RAVITZ, J. (2008), Project Based Learning as a Catalyst, *AERA*:New York, Thursday March. Disponível em: < https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540113.pdf>.

SAVERY, J. (2006), Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*.

SCHNEIDER, J. e STRAUSS, V. (2018), Project-based learning is a new rage in education. Never mind that it's a century old, *Washington Post*. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/education/2018/12/12/project-based-learning-is-new-rage-education-never-mind-that-its-century-old/?noredirect=on>> (Acessado em 10/01/2022).

8. Currículo e Reformas Educacionais

AITA, S. M., ANTUNES, J., SARTURI, R.C. e LORENTE, L. M. (2017), Plano nacional de educação (PNE) no Brasil: premissas da educação para o desenvolvimento. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(11), jun-out, p. 88-99.

AFONSO (2001), Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n.75, p. 15-32.

BARRETO, E.S. de Sá (2005), Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. *Difusão de Ideias*, Fundação Carlos Chagas, Dezembro/2006.

BARRETO, E.S. de Sá (2012), Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, p.738-753, 2012;

BARRETO, E.S. de Sá (2013), As novas relações entre o currículo e a avaliação. *Retratos da Escola*, v.7, p.133-144.

BATISTA, A.G., BARRETO, E.S. Sá, GUSMÃO, J. B., RIBEIRO, V. M., (2015) Renovação dos documentos curriculares dos nos finais do ensino fundamental nos estados brasileiros (2009-2014), *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.5, n.2, p.138-165, jul./dez.

BERNSTEIN, B. (1996), *A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle*. Petrópolis: Vozes.

BITTENCOURT, J. (2017), A base nacional comum curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas, Educere, <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf> (Acessado em 02/07/2019)

BOWLES, S., & GINTIS, H (1976). *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Routledge & Kegan Paul.

CHARTIER, R., "Micro-história e globalidade". *In*: _____, *A história ou a leitura do tempo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.56.

GOODSON, Ivor (1995), *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro:Ed. Vozes, 14ª ed.

_____(2013), *As políticas de currículo e escolarização*. Rio de Janeiro:Ed. Vozes.

DALE, Roger (2004), Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação?. *Educação & Sociedade*, v.25, n.87, maio/ago, 2004, p.423-460.

_____ (2009), A Globalização e o desenho do Terreno Curricular. In: M. Z. C. Pereira, M.E.P de Carvalho e R.C.C.Porto (orgs.), *Globalização, Interculturalidade e Currículo na Cena Escolar*. Campinas:Alíne, p.18-36.

DALE, Roger e ROBERTSON, Susan (2009), Capitalism, Modernity and the future of education in the New Social Contract. In: POPKEWITZ, Thomas S. e RIZVI, Fazal, *Globalization and the Study of Education, Yearbook of the National Society for the Study of Education*, n.108, v.2, p.111-129.

DE TOMMASI, Lívia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Org.) (1996). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

DUBOIS, C.A, CHAMPAGNE, F. e BILODEAU, H. (2011), Histórico da Avaliação, *In*: Brouselle A, Champagne F, Contandriopoulos AP, Hartz Z, (org.) *Avaliação: Conceitos e Métodos*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. (2006). Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. *Revista de Educação PUC Campinas*, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr.2003.

FULLAN, M. e BOYLE (2014), A. *Big cities school reforms: Lessons from New York, Toronto and London*. New York: Teachers College Press.

HARGREAVES, Andy (1994), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in Postmodern Age*. Nova York:Teachers College Press.

HARGREAVES, Andy, MOORE, Shawn e MANNING, Susan (2002), *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre:Artmed.

HARGREAVES, Andy, EARL, Lorna e RYAN, Jim (2001), *Educação para a Mudança*. Porto Alegre, Artmed.

LOPES A. e MACEDO, E. (2002), O Pensamento curricular no Brasil. *In*: ____ (orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002;

LOPES A. e MACEDO, E (2002), A estabilidade do Currículo Disciplinar. *In*: ____ (orgs.) *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro:DP&A.

_____ (2015), Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. *Educ. Soc*., vol.36, n.133, pp.891-908.

LOPES, A. (2002), Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio quando a integração perde seu potencial crítico, in: A. Lopes e E. Macedo, *Disciplinas e integração curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro:DP&A.

LOPES, A. (2005), Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, p.50-64, Jul/Dez 2005.

LUGLI, Rosário S. G. Lugli, MELLO, Hivy D.A, FREITAS, Pâmela F., NOVAES, Luiz Carlos (2015), Documentos curriculares de ensino fundamental 2: uma análise balizada por temas do debate curricular do país, *Cadernos Cenpec*, v. 5, n. 2.

MAYER, John (et al.), (1992), *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Washington-London:Falmer Press.

MOREIRA, A. F. (1990). *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.

MUELLER, R.R. e CECHINEL, A. (2020), "A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais", Revista do Centro de Educação UFSM, v. 45, Jan./Dez.

NEVES, Lucia M. W. (Org.) (2005). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã.

NÓVOA, F. (2000), Restructuring of the European Educational Space: Changing Relationships among States, Citizens, and Educational Communities. *In*: Popkewitz, T.S. (org.), *Educational Knowledge:*

Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community. Albany: State University of New York, 2000, p.31-58.

_____ (2009), *Professores Imagens do futuro presente*, EDUCA; Lisboa.

POPKEWITZ, Thomas (2000). "Globalization/regionalization, knowledge and the restructuring of education". *In*:_____ (org.), *Educational Knowledge: Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community*. Albany: SUNY, p.3-27.

_____, (2008) *Cosmopolitanism and the age of school reform: science, education, and making society by making the child*. Nova York:Taylor and Francis Group.

_____, (2009) Globalization as a system of reason: the historical possibility and the political in pedagogical policy and research. *In*: POPKEWITZ, Thomas S. e RIZVI, Fazal. *Globalization and the Study of Education, Yearbook of the National Society for the Study of Education*, n.108, v.2, 2009, p.247-267.

_____, (2011) Cosmopolitismo, o cidadão e os processos de abjeção: os duplos gestos da pedagogia, Cadernos de Educação, *FaE/PPGE/UFPel*, Pelotas [38]: 361 - 394, janeiro/abril.

POPKEWITZ, Thomas S. e RIZVI, Fazal (2009). Globalizarion and the Study of Education: an introduction. *In*:_____, *Globalization and the Study of Education, Yearbook of the National Society for the Study of Education*, n.108, v.2, 2009, p.7-28.

POPKEWITZ, T., HULTQVIST, E. e LINDBLAD. S. (org.) (2018), *Critical Analyses of Educational Reforms in an Era of Transnational Governance*, Cham:Springer International Publishing.

PUGLIESI, Gustavo Oliveira; SANTOS, Vinício de Macedo (2021), The connections between the PISA and the stem education movement in Brazil, *Scielo Preprints*, <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2478/version/2620> (Acessado em 30/11/2021).

PUGLIESE, Gustavo Oliveira (2020), STEM education – um panorama e sua relação com a educação brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, 20(1), p.209-232.

SACRISTÁN, J. G (1995), Currículo e diversidade cultural. *In*: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.) *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas culturais*. Petrópolis: Vozes.

_____ (1998a), *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre:Artmed.

_____ (1998b), O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? *In*: _____, *Compreender e transformar o currículo*. Porto Alegre: Artmed.

SILVA, Maria Abádia e FERNANDES, Edison Flávio, "O Projeto Educação 2023 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem", *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 9, N° 5, p. 271 - 300, Edição Especial 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de, A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais, RBPAE, Vol. 32, n. 2, p. 463 - 485 mai./ago. 2016.

VEDUNG, Evert (2010), Four waves of evaluation diffusion, *Evaluation*, 16(3).

9. Capitalismo global e as políticas para educação

BALL, S. e NIKITA, D. (2014), *The global middle class and school choice: A cosmopolitan sociology*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (S3), p. 81-93.

BAUMAN, Zygmunt (2000), *Liquid Modernity*. Cambridge:Polity.

CARROLL, William K. (2010). *The Making of a Transnational Capitalist Class: Corporate Power in the 21st Century*, Zed Books.

ELLIOTT, A., e URRY, J. (2010). *Mobile Lives*. London: Routledge.

FARELL, Adrian (2008), *Eurostars and Eurocities: free movement and mobility in an integrating Europe*. Oxford: Blackwell.

GEWIRTZ, Sharon (2002), Alcançando Sucesso? Reflexões críticas sobre a agenda para a educação da 'Terceira Via' do New Labor, *Currículo Sem Fronteira*, Portugal, vol.2, n.1, pp.121-139.

GIDDENS, Anthony (1996), *Para além da esquerda e da direita.* São Paulo:UNESP.

_____ (1998), *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press.

_____ (2001), *A Terceira Via e seus Críticos*. Rio de Janeiro:Record.

HARVEY, David (1989), *The Condition of Postmodernity*. London: Basil Blackwell.

HUNG, Ho-Fung (org.) (2009), *China and the transformations of global capitalism*, John Hopkings Press.

LOPES, Carlos (2011), Crescimento económico e desigualdade: As novidades pós-Consenso de Washington, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 94:2011, p.3-20.

MARTINS, André (2009), A educação básica no século XXI: o projeto do organismo "Todos pela Educação". Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun.

ROBINSON, W. I. (2004), *A Theory of Global Capitalism: Production, Class, and State in a Transnational World (Themes in Global Social Change)*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

SAFORCADA e VASSILIADES (2011), Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington em América del Sur, *Educ. Soc., Campinas*, v. 32, n. 115, abr.-jun., p. 287-304.

SASSEN, Saskia (2000), "Spatialities and Temporalities of the Global: Elements for aTheorization." *Public Culture*, 12 (1): 215–32.

_____ (2003), Globalization or Denationalization?, *Review of International Political Economy*, 10 (1): 1–22.

SILVA S.A. e SOUSA, M.V (2009), Educação e responsabilidade empresarial: "novas" modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 779-798.

SILVA, S.A e DINIZ, P. (2014), Enredamentos históricos da participação da esfera privada na questão social e no setor educacional, *Educ. Soc,* vol.35, n.126, Campinas Jan./Mar.

SKLAIR, Leslie (2000). *The Transnational Capitalist Class*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

STIGLITZ (1998), *More instruments and broader goals: moving toward the post-Washington consensus*. The 1998 WIDER Annual Lecture: Helsinki, Finland.

10. Metodologia de pesquisa

BARDIN, L. (2000). *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2011 (1977).

CAMARA, R.H. (2013), Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações, *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6 (2), jul-dez, 2013,179-191.

CHARMAZ, K. (2006). *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed

FAIRCLOUGH, Norman (2016), *Discurso e Mudança Social*, 2ª ed., Brasília:Ed.UNB.

GASKELL, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M.W., & G. GASKELL (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, p.64-89.

GILL, R. (2002), Análise de Discurso. *In*: BAUER, M.W., & G. GASKELL, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* 3ª ed., Petrópolis (RJ): Vozes, p.244-70.

GODOY, A. S. (1995a). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63.

HUTCHINSON, S. (1986). Education and Grounded Theory. *Journal of Thought*, 21(3), 50-68. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/42589190

_____. (1988). Education and grounded theory. *In*: SHERMAN, R. R.; WEBB, R. D., *Qualitative research in education*. London: Falmer Press, p. 123-140.

STRAUSS, A., e CORBIN, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Thousand Oaks*, CA, US: Sage Publications, Inc.

CAREGNATO, C. A. e MUTTI, Regina (2006), Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto*, vol.15, n.4, p.679-684.

11. Epistemologia

ALMEIDA, F. e SILVA, M.G. (2018), Currículo e Conhecimento Escolar como mediadores epistemológicos do projeto de nação e de cidadania, *Revista e-Currículo*, v.16, n.3, p.594-620, jul-set.2018.

BIESTA, G. (2012), "Boa educação na era da educação", *Cadernos de Pesquisa*, V.42, n.147 p.808-825 set./dez. 2012.

LIBÂNIO, J.C. (2016), Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cad. Pesquisa*, vol.46, n.159.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten (2019), *Em defesa da Escola: uma questão política*. Belo Horizonte:Ed. Autêntica, 2ª. Ed, Trad. Cristina Antunes.

PERRENOUD, Philippe (1999), *Construir as Competências desde a Escola*, Porto Alegre, Artmed Editora.

POPKEWITZ, Thomas (2015), Curriculum Studies, the Reason of "Reason" and Schooling. *In*: _____ (org.), *The "reason" of Schooling: Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education*, London-NY:Routledge-Taylor&Francis, 2015.

RICARDO, E.C. (2010), Discussão acerca do Ensino por Competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n. 140, p.605-628, mai-ago.2010.

SACRISTÁN, J.G. (2000), *O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática*, 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

_____ (2011), Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. *In*: _____. (Org.). *Educar por competências. O que há de novo?* Porto Alegre: Artmed.

YOUNG, Michael (2007). Para que servem as escolas?, *Educação & Sociedade*, vol. 28, n° 101, 200, p. 1287-130.

_____. (2009) Education, Globalisation and the "Voice of Knowledge", *Journal of Education and Work*, v.22, p.198-199;

_____. (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*, v. 16, n. 48, set./dez., p. 609-623.

_____. (2014) What is a Curriculum and what can it do? *The Curriculum Journal*, v.25, n.1, p.1-13.

_____. (2013) Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, v.45, n.2.

12. Metodologia de análise dos processos sociais

ALTENBERG, E. e YOUNG, A.T. (2014), Introduction: The significance of the frontier in an age of transnational history, *Settler Colonial Studies*, 4:2, p.127-150.

ANDRÉS, M.M. del Pozo (2009), The transnational and national dimensions of pedagogical ideas: the case of the project method, 1918–1939, *Paedagogica Historica*, 45:4-5, 2009, p.561-584.

BALL, Stephen (2003). *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. RoutledgeFalmer:London.

BERTRAND, R. (2010), Histoire globale, histoire connectée. *In*: DELACROIX, C. *et al* (org.), *Historiographies, I, Concepts et débat*s. Paris: Gallimard, p.366-377.

BOURDIEU, P. (2007), *A Distinção: critica social do julgamento.* São Paulo:Edusp-Porto Alegre-Zouk.

BOURDIEU, P., PASSERNON, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture.* London: Sage.

BOURDIEU, P., BOLTANSKI L., SAINT-MARTIN, M. (1979), As estratégias de reconversão: As classes sociais e o sistema de ensino. *In,* José Carlos Garcia Durand, *Educação e Hegemonia de Classe: as funções ideológicas da escola*, Zahar:Rio de Janeiro, p. 106-177.

BRENNER, N. (2004), *New State Spaces: Urban Governance and the Rescaling of Statehood,* Oxford:Oxford Press.

CARVALHO, Luís Miguel (2009), Sobre a Circulação do conhecimento educacional: três incursões, *In*: Jorge Ramos do Ó e Luís Miguel Carvalho (Orgs.). *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960): estudos comparados Portugal-Brasil*. Lisboa: Educa, 2009, Parte II, p. 155-271.

CHARTIER, R. (2009), Micro-história e globalidade. *In*: _____. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte:Autêntica, p.53-57.

DAVIS, S. e RIZK J. (2018), The Three Generations of Cultural Capital Research: A Narrative Review. *Review of Educational Research*, 88(3), 331–365.

DETIENNE, Marcel (2004). *Comparar o incomparável*. São Paulo: Ideias e Letras.

FUCHS, Eckhardt (2007), Networks and the history of education, *Paedagogica Historica*, 43:2, p.185-197.

GRUZINSK, S. (2001), Os mundos misturados da monarquia católica e outras *connected histories*. *Topoi*, Rio de Janeiro, mar.2001, p.175-195.

HAUPT, Heinz-Gerhard (1998), "O lento surgimento de uma História Comparada" *In*: BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique (orgs.) *Passados Recompostos*. Rio de Janeiro: UFRJ/ FGV.

HAUPT, Heinz-Gerhard (2007), Comparative history: a contested method, *Historisk Tidskrift*, Suécia, 127:4.

HAUPT, Heinz-Gerhard e KOCKA, Jiirgen (orgs.) (2009), *Comparative and transnational History: Central European Approaches and New Perspectives*. NY-Oxford: Berghahn Books.

KRAMER, Sonia (1997), Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educ. Soc.*, vol.18, n.60, p.15-35.

KOCKA, Jürgen and Linden, M. van der. (2016). *Capitalism: The Reemergence of a Historical Concept*. London: Bloomsbury.

MCMICHAEL, P. (1990), Incorporating Comparison within a World-Historical Perspective: An Alternative Comparative Method, *American Sociological Review*, v.55, n.3, Jun.1990, p.385-397.

MORAES, A. e PARRON, T. (2019), *Revista de História Comparada*, v.13, n.1, p.5-12.

NÓVOA, F. (1995), Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa". *In*: Donaldo Bello de Souza & Silvia Alicia Martínez (orgs.). *Educação Comparada. Rotas do Além-Mar*. São Paulo: Xamã, 1995, p. 23-63.

NÓVOA, A. e YARIV-MASHAL, T. (2003). "Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey?" *Comparative Education*, v.39, n.4, p.423-438.

RICOEUR, P. (2007), Variações de escalas. *In*: _____. *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas: Ed.Unicamp, p.220-227.

RIZVI, Fazal (2009), Global Mobility and the Challenge of Educational Research and Policy. In: POPKEWITZ, Thomas S. e RIZVI, Fazal. *Globalization and the Study of Education, Yearbook of the National Society for the Study of Education*, n.108, v.2, p.268-289.

STRUCK, B., FERRIS, K. e REVEL, J. (2011), Introduction: Space and Scale in Transnational History, *The International History Review*, 33:4, p.573-584.

SUBRAHMANYAN, J. (1994), A cauda abana o cão: o subimperialismo e o Estado da Índia, 1570-1600. *In*: _____. *Comércio e conflito. A presença portuguesa no Golfo de Bengala (1500-1700)*. Lisboa; Edições 70, p.151-172.

SWYNGEDOUW, E (1997), Neither Global Nor Local: 'Glocalization' and the Politics of Scale. *In*: COX, K., *Spaces of Globalization: Reasserting the Power of the Local*. New York/London: Guilford/Longman, p. 137-166.

WERNER, M. e ZIMMERMANN, B. (2003), Pensar a história cruzada: entre empiria e reflexividade. Textos de História. *Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UnB*, Brasília: UnB, v.11, n.1-2, p. 89-127.