

## As Escolas Mundiais IB em São Paulo, Lisboa e Maputo: crescimento e diversificação do campo

Anne Schippling<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-8794-5554>

Pedro Abrantes<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-9572-9563>

<sup>1</sup> *Iscte - Instituto Universitário de Lisboa, CIES-Iscte, Lisboa, Portugal;* <sup>2</sup> *Universidade Aberta, CIES-Iscte, Lisboa*

**Resumo.** O artigo analisa o crescimento recente das escolas internacionais, centrando-se nos estabelecimentos de ensino que oferecem currículos e exames da International Baccalaureate® (IB), a partir de três eixos de pesquisa que se intersejam. Primeiro, procura-se mapear a investigação já produzida sobre este movimento, a nível internacional. Segundo, discute-se a evolução do número de escolas e de estudantes no mundo, com particular atenção às tendências observadas nos países lusófonos e ibero-americanos. Terceiro, apresentam-se resultados de uma análise documental sobre as escolas IB nas regiões de São Paulo, Lisboa e Maputo, com enfoque nas suas missões e visões institucionais. Além de uma menor expressão, em comparação com o observado em países de língua espanhola, concluiu-se que o crescimento das escolas IB nas metrópoles de língua oficial portuguesa tem sido alimentado tanto pela conversão do modelo das escolas internacionais tradicionais, como pelo surgimento de projetos empresariais especializados neste tipo de escolas. A narrativa da excelência escolar e da formação de líderes globais tende a tornar-se hegemónica. Existem semelhanças, mas também variações entre as escolas IB destas três cidades, as quais relacionamos com os respetivos contextos.

**Palavras-chave:** *International Baccalaureate*; escolas internacionais; internacionalização; globalização; elites.

### *Los Colegios del Mundo del IB en São Paulo, Lisboa y Maputo: crecimiento y diversificación del campo*

**Resumen.** El artículo analiza la expansión reciente de las escuelas internacionales, con enfoque en los establecimientos de enseñanza que providencian currículos y exámenes del International Baccalaureate® (IB), a partir de tres ejes de estudio que se interceptan. Primero, se busca mapear la investigación producida sobre este movimiento, a nivel internacional. Segundo, se discute la evolución del número de escuelas y de estudiantes en el mundo, con particular atención a las tendencias observadas en los países lusófonos e iberoamericanos. Tercero, se presentan resultados de un análisis documental sobre las escuelas IB en regiones de São Paulo, Lisboa y Maputo, centrada en sus misiones y visiones institucionales. Además de una menor expresión, en comparación a los países hispanohablantes, se concluye que el crecimiento de las escuelas IB en las metrópolis de lengua oficial portuguesa ha sido alimentado tanto por la conversión del modelo de escuelas internacionales tradicionales, como por la emergencia de proyectos empresariales especializados en este tipo de escuelas. La narrativa de la excelencia escolar y de la formación de líderes globales se ha vuelto hegemónica. Existen semejanzas, pero también diferencias entre las escuelas IB en estas tres ciudades, las cuales relacionamos con sus respectivos contextos.

**Palabras clave:** *International Baccalaureate*; escuelas internacionales; internacionalización; globalización; elites.

### *IB World Schools in São Paulo, Lisbon and Maputo: growth and diversification of the field*

**Abstract.** The article analyses the recent growth of international schools, focusing on educational establishments offering International Baccalaureate® (IB) curricula and examinations, starting from three intersecting strands of research. First, it seeks to map the research already produced on this movement at the international level. Second, the evolution of the number of schools and students worldwide is discussed, with particular attention to the trends observed in Lusophone and Ibero-American countries. Third, the results are presented of a document analysis of IB schools in the regions of São Paulo, Lisbon and Maputo, focusing on their institutional missions and visions. The number of international schools in the Portuguese-speaking metropolises is smaller than that observed in Spanish-speaking countries, moreover, it was concluded that their growth has been fuelled by both the conversion of the traditional international school model and the emergence of business projects specialising in this type of school. A narrative of school excellence and the formation of global leaders tends to become hegemonic. We relate the similarities as well as the variations between the IB schools in these three cities to their respective contexts.

**Keywords:** *International Baccalaureate*; international schools; internationalisation; globalisation; elites.

## 1. Introdução

Nas últimas décadas processos de internacionalização atingem de forma crescente os sistemas educativos nacionais em todo mundo. Eles partiram das áreas do ensino superior – por exemplo, em termos de mobilidade internacional de estudantes e docentes ou de *rankings* internacionais – e entraram progressivamente no campo escolar. Nesse campo, processos de internacionalização, se manifestam, por um lado, na uniformização de sistemas educativas nacionais através de iniciativas promovidas por entidades intergovernamentais e transnacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, o Banco Mundial e a União Europeia (e.g., Felouzis & Charmillot, 2012; Martens et al., 2007; Robertson et al., 2012). Por outro lado, assistimos ao desenvolvimento de um mercado educativo global, no qual existe um número crescente de estabelecimentos de ensino que se afirmam como “internacionais”, muitos deles com currículos e sistemas de avaliação validados por organizações educativas transnacionais como a *International Baccalaureate*® (IB) [anteriormente designada *International Baccalaureate Organisation (IBO)*] ou a *Cambridge Assessment International Education (CAIE)* (e.g., Adick, 2018; Hayden et al., 2015; Bunnell, 2020).

O conceito do ‘internacional’ é, neste campo, marcado pela polissemia e um alto grau de indefinição, sendo associado a uma grande variedade de intenções e objetivos educativos, enquanto o seu “valor de mercado” é indiscutível e tem vindo a crescer. Como nota Waldow (2018), “being international” pode ser compreendido como um slogan para legitimação e distinção entre indivíduos, organizações e também estados-nação. Neste contexto, o autor salienta: “Therefore, schools, pupils, parents and other actors can project different meanings onto this ideal – so it comes to mean quite different things in different circumstances” (Waldow, 2018, p. 249). No campo das escolas internacionais, o ‘internacional’ tem estado associado, por um lado, ao ideal normativo do ‘cidadão do mundo’ e, por outro, às necessidades de um mercado global de conhecimento, de capital e de trabalho (Keßler & Schippling, 2019).

O campo das escolas internacionais – uma vertente dos processos de internacionalização no campo escolar – cresceu muito e, ao mesmo tempo, se diversificou nas últimas décadas. Especialmente no Sul Global, observamos uma procura crescente dos programas e diplomas de escolas internacionais, não apenas por elites transnacionais, mas também por famílias locais economicamente privilegiadas que buscam preparar e promover os seus filhos no mercado global (Gardner-McTaggart, 2016; Bunnell, 2019; Schippling et al., 2020). Yemini et al. (2022, p. 2) observam neste sentido: “[...] international schools are shifting from an international solution for mobile professionals to a form of education that offers affluent local families an international oriented and internationally validated alternative to national curricula.” Em paralelo com uma desvalorização dos sistemas educativos nacionais, a procura da educação ‘inglesa’ é central nessa nova demanda por parte das famílias autóctones, visto que é considerada como condição para ter acesso a universidades reputadas no espaço anglófono, preferencialmente os Estados Unidos e Reino Unido, o que acreditam que colocará os seus descendentes numa posição favorecida no mercado global (Tarc e Mishra Tarc, 2015, p. 36). Para a situação no Brasil, por exemplo, Michetti (2022, p.

48-49) constata que “a familiaridade com o internacional é parte da formação, reprodução e reconversão das ‘classes dominantes’” e não se restringe exclusivamente a essas classes sociais”.

O crescimento das escolas internacionais também se deve à expansão de organizações educativas transnacionais que oferecem programas e diplomas mundialmente reconhecidos como a *International Baccalaureate*<sup>®</sup> (IB). A IB trata-se de uma fundação educacional sem fins lucrativos com sede principal em Genebra que pode ser considerada como “uniquely transnational” (Adick, 2018, p. 129-130), porque opera a nível da governança global da educação e não está ligada a um sistema educativo nacional específico.

Este organismo produz orientações curriculares e exames, nos níveis de educação primária (*Primary Years Programme*), secundária inferior (*Middle Years Programme*) e secundária superior (*Diploma Programme* e *Career-related Programme*). Segundo as estatísticas anuais publicadas no website deste organismo, o número de escolas no mundo que aplicam os currículos e os exames de final do ensino secundário – designadas Escolas Mundiais IB (*IB World Schools*) – aumentou de 279, em maio de 1990, para 2.932, em maio de 2022, sendo aplicados, nesse ano, em instituições de ensino localizadas em 150 países. No mesmo período, o número de candidatos ao diploma IB do ensino secundário subiu de 7.395 para 113.732 (IB, 2022a).

Este crescimento tem sido, ainda assim, muito desigual. A maior parte dos estudantes e das escolas encontra-se nos Estados Unidos e no Canadá, países em que, aliás, a rede integra igualmente estabelecimentos públicos de ensino (IB, 2022a). A China, a Índia, o Reino Unido e a Holanda apresentam igualmente números muito expressivos, com um número anual de candidatos a graduação próximo dos 5.000. Logo abaixo destes países, surgem alguns dos países do espaço iberoamericano, nomeadamente, o Perú, a Espanha e o México, todos com mais de 4.000 candidatos a graduação em 2022, sendo que Espanha se destaca por ter mais de 200 escolas IB (ver tabela 1).<sup>1</sup>

Por comparação, o crescimento nos países lusófonos tem sido mais modesto: enquanto um país com a dimensão do Brasil tem 55 escolas e um pouco menos de 1.000 alunos a graduarem-se anualmente, em Portugal, o número de diplomados fica aquém dos 500. No caso dos restantes países de língua oficial portuguesa, esta oferta não existe em Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe ou Timor Leste, enquanto a presença em Angola, Macau e Moçambique é ainda bastante reduzida, mesmo na comparação com outros países das respetivas regiões (IB, 2022a, 2022b). A questão da língua pode aqui ser relevante, uma vez que o IB adotou o Espanhol como uma das suas línguas de trabalho, a par do Inglês e do Francês, enquanto o Português não é reconhecido. Assim, uma escola IB pode assumir um modelo bilingue,

<sup>1</sup> Sendo o IB um sistema primeiramente associado à elaboração, aplicação e avaliação de exames, a nível global, as estatísticas anuais publicadas pela IB centram-se no número e perfil dos candidatos, bem como dos exames realizados e resultados obtidos. Não existe, portanto, informação sistematizada sobre o número de estudantes que realiza estudos de acordo com o currículo IB. Em todo o caso, a tendência é que a grande maioria dos estudantes que realizam os exames tenham estudado, pelo menos, os três últimos anos do ensino secundário segundo este modelo curricular (Diploma Programme). Para além disso, o número de estudantes que realiza as provas finais do Middle Years Programme (ensino secundário inferior) tem também vindo a aumentar, sobretudo, alcançando em 2022, por exemplo, 2396 em Espanha e 1442 no México. O IB tem também um programa para o ensino primário, mas não publica estatísticas sistemáticas sobre este nível de ensino.

em que uma das línguas é o Português, mas a atribuição de um diploma IB implica que o estudante realize os seus estudos e exames numa das línguas reconhecidas, a qual tem sido, no caso de todas as escolas em países de língua portuguesa, o Inglês.

**Tabela 1.** Escolas e diplomados do IB, em países do espaço iberoamericano e em países africanos de língua oficial portuguesa

	1 <sup>a</sup> (ano)	Total	Escolas			Candidatos a DP (exame de Secundária Superior)	
			Primária	Sec Inf	Sec Sup	2014	2022
Argentina	1973	53	4	2	52	1381	2009
Bolívia	1993	3	1	1	3	141	144-152
Angola	2001	1	1	1	1	22	25
Brasil	1980	55	26	11	45	670	1087
Chile	1980	30	14	10	27	1031	1235
Colômbia	1977	64	21	15	61	1371	2122
Costa Rica	1991	49	2	3	29	532	1069
Equador	1981	80	21	23	77	1894	2827
Espanha	1977	217	60	46	191	2361	4720
México	1981	118	59	46	80	3035	3945
Moçambique	2005	4	3	2	3	29	45
Peru	1987	78	16	11	77	1048	4075
Portugal	1986	14	4	4	13	233	443
Venezuela	1983	13	1	2	13	213	152-160

Fonte: elaboração própria a partir de IB (2022a e 2022b) | Nota: os dados dos candidatos a exame apresentam a soma das duas épocas (maio e novembro)

## 2. Um estudo exploratório das Escolas Mundiais IB em Lisboa, São Paulo e Maputo

O enfoque do estudo nas escolas IB no espaço lusófono partiu desta dupla singularidade. Por um lado, existem alguns estudos que abordam o desenvolvimento deste campo em países de língua oficial espanhola, como, por exemplo: o estudo de [Resnik \(2014, 2015\)](#) em Espanha, Argentina, Chile e Equador, baseado na teoria ator-rede; o estudo de [Ponce e Intriago \(2022\)](#) sobre o impacto do IB em escolas públicas em Equador; ou a investigação de [Saavedra et al. \(2016\)](#) sobre a preparação para a universidade através do Diploma Programme (IB DP) em escolas IB no México.

No entanto, estes trabalhos não têm incluído os países lusófonos. Aliás, o estado da arte sobre escolas internacionais e, especialmente, sobre escolas IB, em países com língua oficial portuguesa, é ainda muito limitado. Foram estudadas as escolas internacionais, incluindo escolas IB, e os seus antigos alunos na região de Lisboa (e.g., [Schippling & Abrantes, 2018, 2022](#); [Schippling et al., 2020](#)). No Brasil, existem alguns estudos que analisaram processos de internacionalização e escolas

internacionais (e.g., Cantuaria, 2005; Aguiar & Nogueira, 2012; Almeida et al., 2004; Almeida, 2015; Windle & Nogueira, 2015; Nogueira e Alves, 2016; Carvalho Junior et al., 2022; Michetti, 2022), mas não se focaram em escolas IB.

Por outro lado, tomando por referência a grande expansão a nível mundial e, em particular, nos países de língua espanhola, ao longo das últimas duas décadas, o campo das escolas com programas e diplomas IB nos países lusófonos é ainda limitado. Atualmente, existem 14 *IB World Schools* em Portugal, 11 das quais na região de Lisboa. No Brasil, existem 55 escolas com esta designação, principalmente situadas em São Paulo e no Rio de Janeiro. E estão registadas quatro escolas em Moçambique, concentradas maioritariamente em Maputo. Nos restantes países lusófonos a sua presença é ainda mais baixa: uma escola em Angola, uma em Timor-Leste e nenhuma em São Tomé e Príncipe, Cabo Verde ou Guiné-Bissau (IB, 2023).

Todas as escolas IB nesses países são privadas, o que significa que são exclusivamente acessíveis para famílias de meios socioeconomicamente privilegiados, podendo ser consideradas um segmento da educação de elites. É certo que existem outras escolas que se apresentam como “escolas internacionais”, nomeadamente, por apresentar um currículo bilingue, mas neste artigo focamo-nos naquelas que estão integradas e são reconhecidas pelo IB.

A escolha dos complexos metropolitanos de São Paulo<sup>2</sup>, Lisboa e Maputo resultou, precisamente, da constatação de que as escolas IB, no espaço lusófono, tendem a concentrar nestes territórios. São centros globais que têm apresentado um crescimento assinalável nas últimas décadas e que se encontram profundamente integradas nas dinâmicas do mercado global, com um vasto contingente de populações migrantes e sedes de diversos organismos e empresas internacionais. Para além disso, o estudo comparado destas três áreas permite a comparação entre três regiões que, se bem que partilham a mesma língua e mantêm fluxos intensos de pessoas, capitais e informação entre si, não deixam de estar integradas em diferentes continentes, com padrões de desenvolvimento nem sempre convergentes.

### 3. Fundamentação teórica e metodológica

O objetivo de projeto de investigação sobre a implementação e desenvolvimento do IB em regiões metropolitanas de países lusófonos situou-se, numa primeira fase, numa análise das características gerais das escolas mundiais IB nas regiões de Lisboa, São Paulo e Maputo. Também se procedeu a uma análise de orientações institucionais dessas escolas nomeadamente na base das suas declarações de missão e visão. O artigo apresenta resultados centrais desse estudo exploratório para fornecer uma visão panorâmica do campo das escolas IB nestas três regiões, numa perspetiva comparada.

Em termos teóricos, o estudo refere-se a abordagens da investigação crítica sobre elites (Hartmann, 2004), com foco na teoria da reprodução social de Bourdieu (1979, 1989) visto que o relacionamento com o ‘internacional’ pode ser compreendido

2 No caso de São Paulo o nosso estudo refere-se ao complexo metropolitano expandido, também designado como Macrometrópole Paulista, que inclui as regiões metropolitanas de São Paulo, da Baixada Santista, de Campinas, do Vale do Paraíba e Litoral Norte e de Sorocaba, assim como também as aglomerações urbanas de Jundiá e de Piracicaba e a unidade regional Bragantina (Távares, 2018, p. 2).

como uma estratégia das classes dominantes para a sua reprodução. Essa teorização é, ao mesmo tempo, desafiada por abordagens pós- e decoloniais em educação (e.g., Takayama et al., 2016) uma vez que as realidades educativas observadas nas três regiões estão enquadradas numa história colonial que formou, em grande medida, os seus sistemas e ideários educativos que representam contextos contrastivos para a implementação do IB.

À luz dos processos de globalização das políticas educativas, orientamos a nossa análise pela abordagem global desenvolvida por Resnik (2015) e que visa comparar o impacto do IB em regiões com diferentes contextos sociais, políticos e económicos, utilizando o IB como *tertium comparationis* e abordando essas regiões da forma que “they are involved in the same global education process in which the IB is the common global actor” (Resnik, 2015, p. 4). Recorremos também ao conceito da identidade escolar (Draelants & Dumay, 2005, 2011) para analisar as orientações institucionais dessas escolas focando as suas declarações de missão e visão. Com Draelants e Dumay (2005, p. 9) entendemos a identidade escolar como “a forma como os atores de um estabelecimento escolar apresentam ou definem socialmente o seu estabelecimento.”<sup>3</sup> Trata-se, portanto, de uma construção social que resulta da interação das próprias organizações escolares com os seus contextos (Abrantes, 2003). As missões e visões escolares são entendidas aqui como marcadores centrais de uma identidade escolar que se pretende construir ou, pelo menos, projetar. Em termos metodológicos, o estudo exploratório baseou-se numa análise de *websites* e outros documentos oficiais das escolas nessas três regiões – com foco nas suas declarações de missão e visão – complementada por informação extraída de bases de dados sobre escolas internacionais (IB, 2022a, 2022b, 2023; IBYB, 2023; ISD, 2023).

## 4. Resultados e discussão

### 4.1 Caracterização das escolas e desenvolvimento do campo

Na região de Lisboa existem atualmente 11 Escolas Mundiais IB que são a maior concentração dessas escolas em Portugal onde atualmente se encontram, no total, 14 escolas IB (IB, 2023). Todas as escolas IB em Lisboa oferecem os níveis de escolaridade completos desde o ensino primário (muitas vezes, também pré-escolar) até ao ensino secundário superior. Todas as escolas são privadas e duas delas são colégios católicos com um sistema mono-educacional. A língua de instrução dominante é o Inglês, enquanto cinco escolas se apresentam como bilíngues, tendo o Inglês e o Português como línguas de instrução. O IB foi introduzido em Portugal em 1986 numa escola britânica da região de Lisboa.

O IB foi introduzido no Brasil um pouco mais cedo, em 1980, numa escola americana e católica na região de São Paulo. É a região onde existem atualmente mais escolas IB (23) representando uma grande parte das 55 escolas IB existentes no Brasil (IB, 2023). Na região de São Paulo, 21 escolas têm todos os níveis de ensino, enquanto duas são escolas primárias. Existem duas escolas católicas e uma de religião judaica. Entre estas escolas, 18 têm o Inglês como língua de instrução e 11 são bilíngues, tendo o Português e o Inglês como línguas de instrução.

---

<sup>3</sup> A responsabilidade pela tradução para língua portuguesa é dos autores.

Em Moçambique, a introdução do IB aconteceu muito mais tarde, em 2005, numa escola americana na região de Maputo. Existem no total quatro escolas IB, três das quais se encontram na região de Maputo. Dessas três escolas, duas oferecem o ciclo educativo completo e uma escola unicamente opera ao nível do ensino secundário. Todas as escolas em Maputo são privadas e têm um caráter denominacional. Todas as escolas têm Inglês como língua de instrução e uma escola é bilingue (Português/Inglês).

Observamos, nas três regiões, uma tendência de aumento do número de escolas IB, a qual parece resultar de uma confluência de fatores. Por um lado, observa-se um aumento de grupos empresariais fornecedores de educação internacional que criam redes de escolas com um caráter de franquias, como, por exemplo, o *Nord Anglia Education* na região de São Paulo, o *Inspired Education Group* em Lisboa ou o *Enko Education* em Maputo. Por outro lado, existem também escolas internacionais – vinculadas a um sistema estrangeiro particular – ou até colégios tradicionais que têm vindo a adotar o modelo IB.

#### 4.2 Missões e visões das escolas IB

Na análise das missões e visões das escolas mundiais IB identificamos cinco temas centrais com conotações que variam segundo as regiões observadas: ‘excelência’, ‘educação holística’, ‘atitude internacional e cidadania (global)’, ‘multiculturalismo e paz’ como também ‘sucesso e liderança’ e ‘melhores universidades no mundo’. Esta análise pretende reconstruir elementos centrais dos significados em torno do “being international” das escolas mundiais IB que podem, à luz da teoria de distinção (Bourdieu 1979, 1989), ser compreendidos como formas da sua legitimização e distinção (Waldow, 2018, p. 248).

A referência à ‘excelência’ é um tema central na maioria das escolas IB na região de São Paulo. Em alguns casos, este conceito associa-se diretamente às aprendizagens académicas, mas noutros adota um sentido mais amplo, como a procura por alcançar uma forma de “excelência em tudo o que fazemos”<sup>4</sup>. Nas escolas católicas, a ideia de excelência está ligada aos valores cristãos como, por exemplo, uma escola que tem como visão: “Ser referência em educação de excelência académica e humana, pautada na concepção cristã e inaciana do ser humano e do mundo.” Intimamente relacionada com a busca da excelência, neste sentido mais amplo, está a orientação para uma educação holística do indivíduo, que é outro elemento-chave da auto-representação de muitas destas escolas, que caracterizam a educação como “um exercício coletivo, que para nós deve integrar o desenvolvimento intelectual, social, emocional e físico”.

A educação para a cidadania (global) e a atitude internacional é também um elemento central das declarações de missão e visão destas escolas. Algumas escolas pretendem formar “cidadãos para que atuem de forma responsável na sociedade e desenvolvam continuamente a capacidade de reflexão sobre a realidade na qual vivem”, pelo que relacionam a ideia de cidadania com o dever de refletir e agir responsabilmente face aos desafios do mundo atual. Uma escola em São Paulo, fundada por um filósofo e educador japonês que viveu os crimes contra a humanidade durante a guerra do Pacífico, tem como missão educativa “criar valores de ação criativa pela

<sup>4</sup> Por uma questão de legibilidade e uniformidade traduzimos, para a língua portuguesa, todos os textos da apresentação das escolas de sítios web que foram exclusivamente disponíveis em língua inglesa.

paz”. Outras escolas ligam o tema da cidadania global a uma ideia de distinção. Uma escola americana, por exemplo, tem a seguinte visão para os seus alunos: “Como Gigantes, nós iremos [...] fazer a diferença como cidadãos globais”.

Encontramos, sobretudo em escolas IB mais recentes, uma orientação para o sucesso e a liderança. Uma escola caracteriza os seus alunos como “líderes éticos confiantes” e promete uma educação que oferece “sucesso académico, social e pessoal para cada aluno”. Espera-se desses alunos “bem-sucedidos” que tenham um sentimento de responsabilidade para um impacto positivo e transformador no mundo global. Ligado à ideia do sucesso e da liderança, encontra-se o objetivo da entrada em universidades reputadas a nível internacional, sobretudo anglo-saxónicas, ainda que no caso brasileiro também surjam referência a universidades nacionais de topo. Essas escolas mais recentes têm uma população local crescente e identificam-se também com a nação, cultura e língua brasileira: uma escola caracteriza-se como “uma escola internacional com identidade brasileira”.

Um tema central das declarações de missão e visão das escolas IB situadas na região de Lisboa é a educação para uma atitude internacional e a cidadania global. Esta educação tem como objetivo “dar contributos positivos para o nosso mundo diversificado e em constante mudança”. Existe a consciência de que o mundo atual enfrenta diversos desafios – como, por exemplo, criar “um futuro sustentável para o nosso planeta” – e precisa de pessoas ativas e responsáveis, capazes de reagir positivamente a estes desafios e de “moldar um futuro mais luminoso”. Também há uma escola que pretende “promover e reforçar o multiculturalismo em todo o mundo” através do ensino de diferentes línguas estrangeiras e do conhecimento das culturas do mundo para promover um diálogo entre essas culturas.

Para atingir estas finalidades, espera-se de que os alunos se “auto-desafiem” constantemente – uma ideia relacionada com o tema da excelência – para “atingir os limites de suas próprias capacidades”, bem como que se desenvolvam como seres humanos numa perspetiva holística. A ideia de uma educação integral dos alunos é central, especialmente nas escolas confessionais que a associam a uma “educação do carácter valorizando aspetos como a ordem, a generosidade, o gosto pelo trabalho bem feito, a compaixão ou a alegria”.

Nas apresentações das escolas, sobretudo, das fundadas depois de 2000 na região de Lisboa, o objetivo da educação está ligado ao tema do “sucesso”, relacionando-o com o acesso às “melhores universidades do mundo”, mas também com a felicidade: “Temos como missão **formar e inspirar alunos para serem felizes e terem sucesso na sua vida adulta.**” Para terem sucesso, estas escolas centram-se mais na dimensão académica, no sentido em que pretendem equipar os alunos como “competências” e “valores” necessários para “ter vidas extraordinárias” e para se tornarem “líderes compassivos que farão a diferença na criação de um mundo mais inclusivo e sustentável”. Podemos concluir que, tal como observado na região de São Paulo, as escolas mais recentes revelam um maior enfoque na formação de “líderes” e não tanto na formação de “cidadãos”.

O tema da excelência também é central para as escolas do IB na região de Maputo. Procura-se estabelecer uma “cultura de excelência” que está estreitamente ligada a uma orientação para o sucesso e espírito de liderança como reação à compe-

titividade global, expressa no objetivo de “criar líderes éticos com um forte sentido de responsabilidade cívica, que irão para as melhores universidades do mundo e seguir as carreiras da sua escolha”. Deste modo, o objetivo de formar líderes responsáveis está estreitamente associado à pretensão estratégica de seguir carreiras de sucesso.

A escola mais recentemente fundada em Maputo, que faz parte de uma cadeia de escolas privadas localizadas em vários países africanos, define a finalidade de proporcionar aos seus alunos “a sua plataforma de lançamento para as melhores universidades do mundo”. Relaciona-se a orientação dos alunos para o sucesso, que a escola promete ser assegurado através da frequência de universidades internacionais de topo. Neste sentido, esta escola convida “todos os alunos motivados e que sonhem com um grande futuro”.

A ideia da excelência, por outro lado, aparece ligada à educação integral dos estudantes, focalizando o desempenho individual. Uma escola em Maputo, na sua missão, declara que “procura a excelência capacitando os alunos a alcançarem o domínio de si próprios, a progredirem nas suas comunidades e a florescerem num mundo em constante mudança.” O foco aqui é o desenvolvimento do indivíduo-aluno que é entendido como uma condição para ter um impacto positivo nas comunidades. Relaciona-se uma orientação para a atitude internacional e cidadania global de forma de “libertar o potencial dos alunos em toda a África para melhorar o futuro global”.

## 5. Notas conclusivas

A expansão das escolas com currículos, exames e diplomas “internacionais” constitui atualmente um dos movimentos através dos quais tem avançado a internacionalização da educação básica e secundária. Neste artigo, apresentamos uma primeira exploração sobre como se tem desenvolvido o campo das escolas mundiais IB em três áreas metropolitanas de países lusófonos – São Paulo, Lisboa e Maputo – procedendo a algumas comparações com o observado por outros autores em diferentes regiões do mundo, nomeadamente, no espaço iberoamericano.

Nas três regiões urbanas em estudo, é evidente um crescimento do número de escolas e de estudantes que aderem ao modelo IB, o qual é alavancado tanto por escolas cujo modelo educativo se associava a um país estrangeiro específico (em geral, o Reino Unido ou os Estados Unidos) como pelo surgimento de novos projetos comerciais que tomam o IB como o principal referente curricular. Recorrendo a uma tipologia que se tornou uma referência dos estudos nesta área (Hayden & Thompson, 2013), podemos dizer que estes diferentes perfis institucionais têm sido igualmente observados noutras regiões do mundo, ainda que nas territórios lusófonos tenha pouca expressão um terceiro tipo – as escolas orientadas por princípios filosóficos e pedagógicos associados à paz e interculturalidade –, emergindo, por seu lado, um quarto tipo de escola ainda pouco abordado na bibliografia anterior: os colégios tradicionais nacionais, frequentemente de matriz católica, que adotam também o IB.

A análise das missões e visões apresentadas por estas escolas permitiu encontrar uma certa uniformidade de discursos – a qual não serão alheios os processos de isomorfismo institucional – em torno da valorização do indivíduo e da “excelência”, uma narrativa que, aliás, parece comum às escolas atuais, sobretudo, as que se orientam para públicos socialmente mais favorecidos (Torres, 2015), ainda que neste

caso se salientem as referências à formação de “líderes globais”. Trata-se, portanto, de valores que se decalcam do espírito do capitalismo global. Será, ainda assim, de referir que algumas escolas destacam, num nível secundário, uma valorização da diversidade cultural, o que é mais evidente no caso de Lisboa e que se pode entender enquanto uma certa adaptação do IB ao universo cultural europeu, ainda que esta hipótese careça de mais investigação. Neste sentido, também a maior associação observada à cultura e identidade brasileiras, no caso de algumas escolas da região paulista, pode ser um filão de pesquisa a explorar.

Será importante referir que o presente artigo constitui um produto ainda preliminar de um projeto de investigação em curso e que, tal como é comum ocorrer em pesquisas exploratórias sobre questões ainda recentes e pouco conhecidas, constitui um primeiro mapeamento, o qual levanta mais questões do que conclusões. Assim sendo, pretende-se prosseguir esta linha de análise em dois eixos que se complementam. Por um lado, pretende-se aprofundar o papel dos agentes internacionais (nomeadamente, a estrutura da IB e os grupos que administram as escolas) na configuração deste processo, em termos de estratégias de desenvolvimento, visões e objetivos, sendo importante compreender quais os mecanismos através dos quais orientam, apoiam e supervisionam os estabelecimentos de ensino, assim como o modo como concebem a sua inserção nos contextos e culturas locais/nacionais, incluindo a relação com as administrações educativas nacionais e locais. Por outro lado, pretende-se realizar estudos de caso nestes três territórios que nos permitam compreender as “identidades de escola”, forjadas na interação das representações e estratégias institucionais com as estruturas sociais e as dinâmicas de escolaridade, com particular enfoque nas perspetivas dos diferentes atores escolares.

---

## Referências

- Abrantes, P. (2003). A construção social de identidades de escola. *Trajectos*, 2, 13-22.
- Adick, C. (2018). Transnational education in schools, universities, and beyond: Definitions and research areas. *Transnational Social Review*, 8(2), 124-138. <https://doi.org/10.1080/21931674.2018.1463057>.
- Aguiar, A., & Nogueira, M. A. (2012). Internationalisation strategies of Brazilian private schools. *International Studies in Sociology of Education*, 22(4), 353-368. <https://doi.org/10.1080/09620214.2012.745344>.
- Almeida, A. M. F. (2015). The changing strategies of social closure in elite education in Brazil. In A. van Zanten, S. J. Ball, & B. Darchy-Koechlin (Eds.), *Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage* (71-81). London: Routledge.
- Almeida, A. M. F., Canêdo, L. B., Garcia, A., & Bittencourt, A. G. (2004) (Orgs.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Unicamp.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bunnell, T. (2019). *International Schooling and Education in the 'New Era': Emerging Issues*. Bingley: Emerald Group Publishing Ltd.
- Bunnell, T. (2020). The continuous growth and development of 'International Schooling': the notion of a 'transitional phase'. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50 (5), 764-768. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1712890>.

- Cantuaria, A. (2005). *Escola internacional, educação nacional: a gênese do espaço de escolas internacionais de São Paulo*. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/336200>.
- Carvalho Junior, P. de, Paes de Carvalho, C., & Schippling, A. (2022). A implementação da Política Cultural e Educacional Alemã para o Exterior: As Escolas Alemãs na América Latina. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(3), 2433-2455. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.3.16591>.
- Hartmann, M. (2004). *Elitesozilogie. Eine Einführung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hayden, M., & Thompson, J. (2013). International Schools: antecedents, current issues and metaphors for the future. In P. Pearce (Ed.), *International Education and Schools: Moving Beyond the First 40 years* (3-23). London: Bloomsbury.
- Hayden, M., Levy, J., & Thompson, J. (Eds.) (2015). *The SAGE Handbook of Research in International Education*. 2nd ed. London: Sage Publications.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2005). Identités, cultures et images d'établissements scolaires. Un cadre théorique d'interprétation. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 48, 4-20. <https://shs.hal.science/halshs-00573175/document>.
- Draelants, H., & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaires*. Paris: PUF.
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2012). *Les Enquêtes PISA*. Paris: PUF.
- Gardner-McTaggart, A. (2016). International elite, or global citizens? Equity, distinction and power: the International Baccalaureate and the rise of the South. *Globalisation, Societies and Education*, 14 (1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.959475>.
- IB – International Baccalaureate (2022a). *The IB Diploma Programme and Career-Related Programme. Final Statistical Bulletin*. May 2022 Assessment Session. <https://bit.ly/3tirUi5>.
- IB – International Baccalaureate (2022b). *The IB Diploma Programme and Career-Related Programme. Final Statistical Bulletin*. November 2022 Assessment Session. <https://bit.ly/48BzvIR>.
- IB – International Baccalaureate (2023). *The IB by country/territory*. <https://bit.ly/45lqtMY>.
- IBYB – International Baccalaureate Schools Yearbook (2023). *International Baccalaureate Schools Yearbook 2023*. Melton, Woodbridge: John Catt Educational Ltd. <https://www.ibyb.org/ib-world-schools-yearbook-2023-digital-edition>.
- ISD – International Schools Database (2023). *Find International Schools*. <https://www.international-schools-database.com/>.
- Keßler, C. I., & Schippling, A. (2019). „Sie lehren uns wirklich Bürger in der Welt zu werden“. Bildungsverläufe und Internationalitätswürfe junger Erwachsener einer IB World School. In H.-H. Krüger, K. Hüfner, C. I. Keßler, S. Kreuz, P. Leinhos, & D. Winter (Eds.), *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie* (141-158). Springer VS: Wiesbaden.
- Martens, K., Rusconi, A., & Leuze, K. (Eds.) (2007). *New areas in educational governance. The impact of international organizations and markets on educational policy making*. Hampshire, New York: Palgrave Macmillan.
- Michetti, M. (2022). “Bilingües”, “bilingües de verdade” e *global citizens*. Distinção e disposições sociais no mercado educacional. *Tempo Social*, 34 (2), 47-68. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2022.191210>.
- Nogueira, M. A., & Alves, M. T. (2016). The education of Brazilian elites in the twenty-first century: new opportunities or new forms of distinction? In C. Maxwell, & P. Aggleton (Eds.), *Elite Education. International Perspectives* (162-172). London, New York: Routledge.
- Ponce, J., & Intriago, R. (2022). Evaluating the impact of the International Baccalaureate: an analysis in Ecuador. *Journal of Research in International Education*, 21(2), 183-198. <https://doi.org/10.1177/1475240922112203>.
- Resnik, J. (2014). Who gets the best teachers? The incorporation of the IB Program into public high schools and its impact on teacher labor market in Ecuador.” In R. Harber, J. Blackmore,

- & A. Vongalis-Macrow (Eds.), *Mobile teachers and curriculum in international schooling* (95-120). Amsterdam: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-899-2>.
- Resnik, J. (2015). The development of the International Baccalaureate in Spanish speaking countries: a global comparative approach. *Globalisation, Societies and Education*, 1-28. Publicação antecipada online. <https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1051951>.
- Robertson, S. L., Mundy, K., Verger, A., & Menashy, F. (Eds.), *Public private partnership in education. New actors and modes of governance in a globalizing world*. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Saavedra, A. R., Lavore, E., & Flores-Ivich, G. (2016). The International Baccalaureate Diploma Programme in Mexico as preparation for higher education. *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 46 (3), 344-368. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.896188>.
- Schippling, A., & Abrantes, P. (2018). Para uma visão panorâmica do campo das escolas internacionais na Grande Lisboa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 52, 7-27. <https://doi.org/10.34626/esc.vi52.72>.
- Schippling, A., & Abrantes, P. (2022). Analysing biographies in transnational educational spaces: transitions to higher education of alumni from an IB school in Lisbon. *Globalisation, Societies and Education*, 1-12. Publicação antecipada online. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2049710>.
- Schippling, A., Abrantes, P., & Lopes, J. T. (2020). Educação de elites e a dimensão da internacionalização em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 94, 119-137. <https://doi.org/10.7458/SPP20209415891>.
- Takayama, K., Sriprakash, A., & Connell, R. (2017). Toward a Postcolonial Comparative and International Education. *Comparative Education Review*, 61 (S1), 1-24. <https://doi.org/10.1086/690455>.
- Tarc, P., & Mishra Tarc, A. (2015). Elite international schools in the Global South: Transnational space, class relationalities and the 'middling' international schoolteacher. *British Journal of Sociology of Education*, 36 (1), 34-52. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.971945>.
- Tavares, J. (2018). Formação da macrometrópole no Brasil: construção teórica e conceitual de uma região de planejamento. *Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales - EURE*, 44(133), 123-142. <http://dx.doi.org/10.4067/s0250-71612018000300115>.
- Torres, L. L. (2015). Culturas de escola e celebração da excelência: cartografia das distinções em Portugal. *Educação e Pesquisa*, 41, 1419-1438. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142954>.
- Waldow, F. (2018). Commentary to part III. Why is 'being international' so attractive? 'Being international' as a source of legitimacy and distinction. In C. Maxwell, U. Deppe, H.-H. Krüger, & W. Helsper (Eds.), *Elite education and internationalisation. From the early years to higher education* (247-252). Cham: Palgrave Macmillan.
- Windle, J., & Nogueira, M. A. (2015). The role of internationalisation in the schooling of Brazilian elites: distinctions between two class fractions. *British Journal of Sociology of Education*, 36 (1), 174-192. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.967841>.
- Yemini, M., Lee, M. & Wright, E. (2022). Straddling the global and national: the emerging roles of international schooling. *Educational Review*, 74(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2030959>

**Cómo citar en APA:**

Schippling, A. & Abrantes, P. (2023). As Escolas Mundiais IB em São Paulo, Lisboa e Maputo: crescimento e diversificação do campo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 99-110. <https://doi.org/10.35362/rie9315969>