



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS MINISTRO ALCIDES CARNEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES
INTERNACIONAIS**

RÚBIA KARLA OLIOTA DE LIMA

***AS AMERICAN SCHOOLS* NO BRASIL COMO RECURSO
FORTALECEDOR DO *SOFT POWER* DOS ESTADOS UNIDOS: OS
CASOS DE SÃO PAULO, RIO DE JANEIRO, BRASÍLIA, BELO
HORIZONTE, RECIFE E PORTO ALEGRE (2022)**

JOÃO PESSOA

2023

RÚBIA KARLA OLIOTA DE LIMA

**AS AMERICAN SCHOOLS NO BRASIL COMO RECURSO
FORTALECEDOR DO *SOFT POWER* DOS ESTADOS UNIDOS: OS
CASOS DE SÃO PAULO, RIO DE JANEIRO, BRASÍLIA, BELO
HORIZONTE, RECIFE E PORTO ALEGRE (2022)**

Dissertação apresentada à Banca examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Relações Internacionais - Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da Universidade Estadual da Paraíba

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Carvalho Pacheco

JOÃO PESSOA

2023

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L732a Lima, Rúbia Karla Oliota de.
As american schools no Brasil como recurso fortalecedor do soft power dos Estados Unidos [manuscrito] : os casos de São Paulo , Rio de Janeiro , Brasília , Belo Horizonte , Recife e Porto Alegre (2022) / Rubia Karla Oliota de Lima. - 2023.
190 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Biológicas e Sociais Aplicadas, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Cristina Carvalho Pacheco, Coordenação do Curso de Relações Internacionais - CCBSA. "

1. Soft power. 2. American school. 3. Escolas americanas.
4. Intercâmbio acadêmico. 5. Escolas internacionais. I. Título

21. ed. CDD 341.481

RÚBIA KARLA OLIOTA DE LIMA

AS AMERICAN SCHOOLS NO BRASIL COMO RECURSO
FORTALECEDOR DO *SOFT POWER* DOS ESTADOS UNIDOS: OS CASOS
DE SÃO PAULO, RIO DE JANEIRO, BRASÍLIA, BELO HORIZONTE,
RECIFE E PORTO ALEGRE (2022)

Dissertação apresentada à Banca examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Relações Internacionais - Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da Universidade Estadual da Paraíba

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Carvalho Pacheco

Aprovado em: 09/10/2023

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 CRISTINA CARVALHO PACHECO
Data: 05/12/2023 12:54:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra Cristina Carvalho Pacheco (Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr Paulo Roberto Loyolla Kuhlmann

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Tatiana Teixeira da Silva

**Instituto Nacional de Ciências e Tecnologia para Estudos sobre os Estados Unidos
(INCT-INEU)**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente pela minha vida e por ter permitido que eu tivesse saúde e energia para a realização deste trabalho, especialmente no período de pandemia do COVID-19.

Agradeço aos meus pais, Rinaldo Astrogildo de Lima e Rúbia Oliota de Lima, que sempre estiveram presentes em minha vida com muita dedicação e amor. Suas orações, força, e apoio emocional foram fundamentais para meu bem-estar psicológico estes três últimos anos.

A minha orientadora, Dra. Cristina Carvalho Pacheco, por suas correções, sugestões e ensinamentos.

Ao meu primo Leandro Sávio Oliota Ribeiro, que me auxiliou em toda a parte estatística utilizada na pesquisa.

Aos professores da PPGRI/UEPB , que muito me ensinaram nesses anos de curso, em especial ao Dr. Alexandre Cesar Cunha Leite, Dra. Ana Paula Maielo Silva, Dra. Andrea M. C Pacheco Pacífico, Dr. Paulo Roberto Loyolla Kuhlmann, Dra. Silvia Garcia Nogueira e Dr Fábio Rodrigo Ferreira Nobre.

Aos ex-alunos das *American Schools* objeto da pesquisa, que se voluntariaram a participar do questionário, fornecendo informações essenciais para o desenvolvimento do estudo.

As amigas que tive o prazer de conhecer no mestrado e que levarei para a vida, Vivian, Marília, Ana Paula e Rebeca. Em especial ao meu amigo de longa data, Igor Serejo, cujo incentivo e auxílio foram determinantes para a minha decisão de aplicar para o Programa de Pós-Graduação da UEPB.

RESUMO

Diferentes estudos têm debatido sobre a relevância que a imersão cultural mediante o intercâmbio acadêmico teve historicamente e segue tendo para a política externa e *soft power* dos Estados-nação. Comumente centrado na experiência em universidades no exterior, a pesquisa desloca este debate para o âmbito da Educação Básica, ao se atentar para a possibilidade de escolas internacionais funcionarem como recurso fortalecedor de *soft power*, por se tratarem de instituições de ensino que adotam o idioma e o programa educacional do país de origem em território estrangeiro. Nesse sentido, esta dissertação parte das seguintes perguntas norteadoras: uma escola internacional é capaz de contribuir para o fortalecimento do *soft power* de um país? Em caso positivo, como isso acontece?. O trabalho considera o caso das escolas internacionais estadunidenses, e tem por objetivo geral identificar como as *American Schools* no Brasil fortalecem o *soft power* dos Estados Unidos. Para responder a questão, são analisadas as seis escolas internacionais que recebem assistência do governo norte-americano, as *American Schools* das cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife, Brasília e Porto Alegre. A pesquisa adota uma metodologia quali-quantitativa, de caráter exploratório, e consiste, sumariamente, na revisão bibliográfica e na análise de dados e informações colhidas nas redes oficiais das instituições e questionário aplicado aos ex-alunos. A partir das análises qualitativa e estatística de dados e de contribuições teóricas de autores como Joseph Nye, Pierre Bourdieu, Antonio Gramsci, Robert Cox e Samuel Guimarães, pode-se reconhecer as *American Schools* enquanto instituições portadoras e difusoras da cultura e dos valores ideológicos defendidos pelos EUA. No decorrer da pesquisa foi possível identificar que as *American Schools* no Brasil contribuem para o *soft power* do Estado (sociedade política) norte-americano por meio da direção ideológica (*shaping mind*) e cultural aumentando dessa forma a potencialidade da classe dirigente deste país alcançar por intermédio da ‘atração’ ‘persuasão’ e ‘instituições’ resultados favoráveis aos interesses nacionais na política mundial.

Palavras-chave: *Soft Power*; *American School*; Escolas Americanas; Escolas Internacionais.

RESUMEN

Diferentes estudios han debatido la relevancia que la inmersión cultural a través del intercambio académico ha tenido y sigue teniendo históricamente para la política exterior y para el *soft power* de los Estados-nación. Comúnmente centrada en la experiencia de las universidades en el extranjero, esta investigación traslada el debate al ámbito de la educación básica, considerando la posibilidad de los colegios internacionales funcionarem como recurso de fortalecimiento de *soft power*, al tratarse de instituciones que adoptan la lengua y el programa educativo del país de origen en territorio extranjero. En este sentido, esta disertación se basa en las siguientes preguntas orientadoras: puede una escuela internacional contribuir a reforzar el poder blando de un país? En caso afirmativo, cómo ocurre esto? El trabajo considera el caso de las escuelas internacionales estadounidenses, y su objetivo general es identificar cómo las escuelas estadounidenses en Brasil refuerzan el *soft power* de los Estados Unidos. Para responder a esta pregunta, analizamos las seis escuelas internacionales que reciben ayuda del gobierno estadounidense, las *American Schools* de las ciudades de São Paulo, Río de Janeiro, Belo Horizonte, Recife, Brasilia y Porto Alegre. La investigación adopta una metodología cualitativa-cuantitativa, de carácter exploratorio, y consiste en una revisión bibliográfica y análisis de datos e informaciones recogidos de las redes oficiales de las instituciones y de un cuestionario aplicado a ex alumnos. A partir del análisis cualitativo y estadístico de los datos y de las contribuciones teóricas de autores como Joseph Nye, Pierre Bourdieu, Antonio Gramsci, Robert Cox y Samuel Guimarães, las Escuelas Americanas pueden ser reconocidas como instituciones portadoras y difusoras de la cultura y de los valores ideológicos defendidos por los Estados Unidos. En el transcurso de la investigación, fue posible identificar que las Escuelas Americanas en Brasil contribuyen al *soft power* del Estado (sociedad política) estadounidense a través de la dirección ideológica (formación de la mente) y cultural, aumentando así el potencial de la clase dirigente del país conseguir resultados favorables a los intereses nacionales en la política mundial a través de la "atracción", la "persuasión" y las "instituciones".

Palabras llave: *Soft Power*; *American School*; Escuelas Americanas; Escuelas Internacionales.

ABSTRACT

Different studies have debated the relevance that cultural immersion through academic exchange has historically had and continues to have for the foreign policy and soft power of nation states. Commonly focused on the experience of universities abroad, the research shifts this debate to the field of basic education, by looking at the possibility of international schools to function as a resource that strengthens soft power, as they are institutions that adopt the language and educational program of the country of origin in foreign territory. In this sense, this dissertation is based on the following guiding questions: can an international school contribute to strengthening a country's soft power? If so, how does this happen? The work considers the case of international schools, and its general objective is to identify how American Schools in Brazil strengthen the soft power of the United States. To answer this question, six international schools that receive assistance from the US government are analyzed, the American Schools in the cities of São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife, Brasília and Porto Alegre. The research adopts a qualitative-quantitative methodology, of an exploratory nature, and consists of a bibliographical review and analysis of data and information gathered from the institutions' official networks and a questionnaire applied to former students. Based on the qualitative and statistical analysis of the data and the theoretical contributions of authors such as Joseph Nye, Pierre Bourdieu, Antonio Gramsci, Robert Cox and Samuel Guimarães, the American Schools can be recognized as institutions that carry and disseminate the culture and ideological values defended by the USA. In the course of the research, it was possible to identify that the American Schools in Brazil contribute to the soft power of the US state (political society) through ideological (shaping mind) and cultural direction, thus increasing the potential of the country's ruling class to achieve results favorable to national interests in world politics through 'attraction', 'persuasion' and 'institutions'.

Keywords: Soft Power; American School; International schools.

LISTA DE SIGLAS

- AAIE** – *The Association for the Advancement of International Education* (A Associação para o Avanço da Educação Internacional)
- AASB**– *The Association of American Schools of Brazil* (A Associação das Escolas Americanas do Brasil)
- AASSA** – *The Association of American Schools of South America* (A Associação de Escolas Americanas da América do Sul)
- ACCIS** –*American College of Computer and Information Sciences* (Colégio Americano de Ciências da Computação e da Informação)
- ACT** – *American College Testing* (Testes Universitários Americanos)
- AGIS** – *Association of German International Schools* (Associação de Escolas Internacionais Alemãs)
- AMISA** – *American International Schools in the Americas* (Escolas Internacionais Americanas nas Américas)
- AP** – *Advanced Placement*
- BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM** – Banco Mundial
- BNCC** -Base Nacional Comum Curricular
- CAIE** – *Cambridge Assessment International Education*
- CIS** – *Council of International Schools* (Conselho de Escolas Internacionais)
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- EAB** – Escola Americana de Brasília
- EABH** – Escola Americana de Belo Horizonte
- EAIE** – *European Association for International Education* (Associação Europeia para a Educação Internacional)
- EAR**– Escola Americana de Recife
- EARJ** – Escola Americana do Rio de Janeiro
- EB** – Escola Bilíngue
- ECIS** – Conselho Europeu de Escolas Internacionais
- EI** – Escola Internacional
- EMIS** – *Eastern Mediterranean International School* (Escola Internacional do Mediterrâneo Oriental)
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- IACAC** – *International Association for College Admission Counseling* (Associação Internacional para Aconselhamento de Admissão Universitária)
- IB** – *International Baccalaureate* (Bacharelado Internacional)
- IBO** – *International Baccalaureate Organization* (Organização Internacional de Bacharelado)
- ICEB** – Internacionalização do Currículo na Educação Básica
- IeC** – Internacionalização em casa
- IGCSE** - *The International General Certificate of Secondary Education* (O Certificado Geral Internacional de Educação Secundária)
- IoC** – Internacionalização dos currículos
- IPC**– *International Primary Curriculum* (Currículo Primário Internacional)
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- MUN** – *Model United Nation* (Modelo das Nações Unidas)

NABSS – *National Association of British Schools in Spain* (Associação Nacional de Escolas Britânicas na Espanha)

NACAC – *National Association for College Admission Counseling* (Associação Nacional de Aconselhamento de Admissão Universitária)

NAIS – *The National Association of Independent Schools* (A Associação Nacional de Escolas Independentes)

NEASC – *New England Association of Schools and Colleges* (Associação de Escolas e Faculdades da Nova Inglaterra)

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial de Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

PAS POA – *Pan American- The international School of Porto Alegre* (Pan American- Escola Internacional de Porto Alegre)

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SACS – *Southern Association of Colleges and Secondary Schools* (Associação Sul de Faculdades e Escolas Secundárias)

SAJMUN – *South American Junior Model United Nations* (Modelo Júnior Sul-Americano das Nações Unidas)

SAT–*Scholastic Aptitude Test* (Teste de aptidão escolar)

SPMUN – São Paulo Model United Nations (Modelo São Paulo das Nações Unidas)

UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Domínios de investigação para análise do questionário -----	22
Figura 2 – Composição conceitual para a internacionalização do ensino superior --	30
Figura 3 –Número de alunos internacionais nos EUA por país de origem -----	49
Figura 4 –Evidências de recursos fortalecedores do <i>soft power</i> dos EUA -----	118
Figura 5 – Crescimento de estudantes internacionais de nível superior em todo o mundo, 1975-2019 -----	119
Figura 6 – Localidades das universidades destino dos alunos formados na Graded em 2022 -----	132
Tabela 1 – Percentual de alunos matriculados na Graded por nacionalidade ou continente -----	130
Tabela 2 – Dados estatísticos- correlação de <i>Spearman</i> sobre a questão QAVALIACÃO1A10 com perguntas do questionário -----	155
Tabela 3 – Dados estatísticos- correlação de <i>Spearman</i> sobre a questão ESCOLA/TEMPO com perguntas do questionário -----	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Os 10 países que mais receberam estudantes internacionais no ano acadêmico de 2019/2020 por n° de alunos -----	48
Gráfico 2 –Número de brasileiros estudando nos EUA e n° de estadunidenses estudando no Brasil -----	50
Gráfico 3 – Número de estudantes internacionais nos EUA desde 1948/49 -----	120
Gráfico 4 – Diplomas recebidos pelos 103 alunos de formando em 2022 na Graded--	131
Gráfico 5 – Número de ex-alunos da Graded por área de formação e atuação -----	133
Gráfico 6 - Número de <i>American Schools</i> no exterior que recebem assistência do Departamento de Estado dos EUA por região -----	136
Gráfico 7 – Localidades das universidades destino dos alunos formados em 2022 pelas <i>American Schools</i> no Brasil -----	144
Gráfico 8 – Número de ex-alunos da EARJ por área de formação e atuação -----	145
Gráfico 9 – Países destino para graduação e áreas de estudo -----	153
Gráfico 10 – Classificação do sentimento dos ex-alunos a respeito dos EUA (QAVLIAÇÃO1A10) -----	154
Gráfico 11 – Escala Likert para análise de questões sobre a imagem e familiaridade cultural com os EUA -----	154
Gráfico 12 - Avaliação do contato com a cultura e o povo dos EUA nas escolas (ESCOLA/CONTATO) -----	156
Gráfico 13 – Escala Likert para análise de questões relacionadas a <i>American School</i> e percepção de influência -----	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixo/finalidades para a internacionalização da educação -----	27
Quadro 2 – Aspectos mobilizadores e/ou mobilizados nos movimentos de internacionalização da educação e do currículo -----	30
Quadro 3 – Principais programas do <i>International Baccalaureate</i> -----	41
Quadro 4 – Três aspectos do poder relacional -----	103
Quadro 5 – As três faces do comportamento do poder -----	106
Quadro 6 – Os tipos de comportamentos do <i>hard power</i> e <i>soft power</i> e as políticas governamentais que fortalecem ou enfraquecem o <i>soft power</i> de um Estado no sistema internacional. -----	110
Quadro 7 – Momentos que marcaram o histórico da Graded e a sua relação com os EUA -----	128
Quadro 8 – Requisito de graduação por tipo de diploma na Graded -----	131
Quadro 9 – <i>American Schools</i> no Brasil que recebem assistência do Departamento de Estado dos EUA -----	138
Quadro 10 – Mensalidades e Taxas de <i>American Schools</i> no Brasil no ano letivo de 2022-2023 -----	139
Quadro 11 – Nacionalidades do corpo docente de <i>American Schools</i> no Brasil no ano letivo de 2022-2023 -----	140
Quadro 12 – Os programas disciplinares e os diplomas oferecidos por <i>American Schools</i> no Brasil -----	141
Quadro 13 – Grade curricular da <i>American School of Recife</i> do 6° ao 12° ano -----	142
Quadro 14 – Corpo discente, creditações e afiliações das <i>American Schools</i> no Brasil no ano letivo de 2022-2023 -----	143
Quadro 15 – Perguntas dos domínios de investigação para análise do questionário e suas abreviações -----	152
Quadro 16 – Perfil dos ex-alunos, as <i>American School</i> onde estudaram e o tempo de permanência -----	153

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
CAPÍTULO 1 – A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E AS ESCOLAS INTERNACIONAIS	24
1.1 Escolas Internacionais e International Baccalaureate	35
1.2 Escolas Internacionais no Brasil	44
1.3 A presença de alunos de brasileiros e internacionais em instituições de ensino nos EUA	47
CAPÍTULO 2 – A SOCIALIZAÇÃO POR MEIO DOS INTERCÂMBIOS ACADÊMICOS-CULTURAIS E SUA RELEVÂNCIA PARA A POLÍTICA EXTERNA DOS EUA	52
CAPÍTULO 3 – AS ESCOLAS COMO AGENTES DA SOCIALIZAÇÃO	67
3.1 O papel socializador das escolas e da educação escolar na reprodução social	67
3.2 Gramsci e as instituições educacionais como aparelhos privados de hegemonia e formadores de intelectuais orgânicos	77
3.3 A formação das classes dirigentes de países da periferia segundo valores ideológicos defendidos pelas estruturas hegemônicas de poder.	86
3.4 Considerações parciais	95
CAPÍTULO 4 – <i>CO-OPTIVE POWER, SOFT POWER</i> E EDUCAÇÃO	97
4.1 Aproximando-se do conceito de <i>soft power</i> de Joseph Nye	97
4.2 A relação do <i>co-optive power</i> e <i>soft power</i>	108
4.3 O <i>co-optive power</i> da cultura de massa e do intercâmbio educacional para o <i>soft power</i> dos Estados Unidos	112
CAPÍTULO 5- AS <i>AMERICAN SCHOOLS</i> NO BRASIL COMO RECURSO DE <i>CO-OPTIVE POWER</i> DOS EUA	123
5.1 A influência de imigrantes dos EUA na educação brasileira- os anos que antecederam a fundação da Graded- <i>The American School of São Paulo</i> (1870-1920)	124
5.2 Graded- <i>The American School of São Paulo</i> - a primeira escola internacional estadunidense no Brasil	127
5.3 As <i>American Schools</i> no Brasil e no Mundo	135
5.4 Características gerais das <i>American Schools</i> no Brasil	139
5.5 O histórico das <i>American Schools</i> nas cidades de Recife, Belo Horizonte, Brasília e Porto Alegre.	146
5.6 Considerações parciais e questionário da pesquisa	148
5.6.1 Amostra e estruturação do questionário	151
5.6.2 Resultado do questionário	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159

REFERÊNCIAS

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

ANEXO A – ESCOLAS INTERNACIONAIS NO BRASIL SEGUNDO A JOHN CATT'S GUIDE TO INTERNATIONAL SCHOOLS 2022/23

ANEXO B – ESCOLAS INTERNACIONAIS NO BRASIL DE ACORDO COM SCHÜTZ

ANEXO C – PAÍSES DAS UNIVERSIDADES DESTINO DOS ALUNOS FORMADOS NA GRADED – THE AMERICAN SCHOOL OF SÃO PAULO ENTRE OS ANOS LETIVOS DE 2015/2016 A 2020/2021

ANEXO D- DISCIPLINAS DO IB DIPLOMA PROGRAMME OFERTADAS PELO EARJ E EAB

ANEXO E – REQUISITOS E EXEMPLOS DE DISCIPLINAS DA ADVANCED PLACEMENT OFERTADO PELA PAS POA E EABH

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas quase quatro décadas, com o fenômeno da globalização, a internacionalização tornou-se um dos acontecimentos mais marcantes no ensino superior, sendo considerada prioridade não somente para as Instituições de Ensino Superior (IES), mas também para os governos. (OVIEDO, 2014, p.01)

Cada vez mais, cientes da importância e papel das universidades como suporte para a competitividade nacional e regional, os países têm atuado na internacionalização das IES considerando a promoção do intercâmbio acadêmico-cultural¹ como fio condutor desse processo (OVIEDO, 2014, p.01-03), focando, de acordo com Wojciuk et al (2015, p.299), não somente no desenvolvimento educacional, como também na sua potencialidade diplomática e de projeção de *soft power*².

Embora o volume de alunos internacionais tenha mais que triplicado em universidades pelo mundo a partir de 1990 (OECD, 2014, p.344), a mobilidade acadêmico-cultural não é algo recente. Ainda no período de Guerra Fria, tornou-se instrumento significativo para que os EUA aumentassem seu *soft power* (NYE, 2004, p.13 e 46), ao influenciar e estimular a opinião pública internacional, disseminando imagens favoráveis do país “simbolizadas pela abundância de riqueza material, cultura de consumo, conhecimento tecnológico, liberdade individual, e democracia política” (BU,1999, p.394, tradução da autora)³

A percepção da mobilidade acadêmico-cultural enquanto meio de influência a longo prazo para os EUA demonstra consistência há mais de 50 anos. (SCOTT-SMITH, 2012 p.01; U.S DEPARTMENT OF EDUCATION, 2021, p.02)

Para o ex-Secretário de Defesa estadunidense, Robert Gates,

¹ Os termos intercâmbio acadêmico/acadêmico-cultural e intercâmbio cultural por vezes são utilizados como sinônimos. Pode-se perceber, no entanto, que o intercâmbio cultural é um conceito mais abrangente que engloba esse tipo de intercâmbio acadêmico. Enquanto o intercâmbio cultural refere-se a viagem de imersão em outras culturas, seja por motivos de estudos, trabalho, desenvolvimento do idioma, ou motivações pessoais, o intercâmbio acadêmico ou acadêmico-cultural refere-se a imersão cultural de discentes por meio da experiência de passar um, dois ou mais semestres estudando em uma universidade no exterior. (BEX, 2023)

² Elaborado por Nye (2004), o conceito de *soft power* (poder brando) consiste na capacidade de os Estados influenciarem indiretamente o comportamento e as decisões de outros por meio da atração cultural, valores políticos e ideológicos. Ao longo do trabalho, será adotada a expressão em inglês. O conceito será devidamente analisado no capítulo 4.

³ symbolized by its abundance of material wealth, consumer culture, technological know-how, individual freedom, and political democracy.

‘nenhuma política se revelou mais bem sucedida em fazer amigos para os Estados Unidos do que encorajar alunos estrangeiros a estudarem em nossas universidades’. A influência e credibilidade dos EUA, assim como sua competitividade econômica, dependia da continua ‘construção de pontes com as universidades que estão em culturas diferentes das nossas’. (SCOTT-SMITH, 2012, p.01, tradução da autora)⁴.

De acordo com Lomer (2017, p.16), o argumento central, empregado em pesquisas que avaliam a relevância de intercâmbios acadêmicos-culturais entre países, gira em torno da concepção de que estudantes internacionais podem mudar suas atitudes e se identificarem com o país receptor como resultados de experiências positivas, ou seja, por meio do processo de socialização.

A socialização, conceito amplamente utilizado nas ciências sociais, é compreendida como o “processo pelo qual a interação social leva os ‘novatos’ a endossarem formas esperadas de pensar, sentir, e agir” (JOHNSTON, 2001, p.494 tradução da autora)⁵. Nas palavras de Stryker e Statham (1985 *apud* JOHNSTON, 2001, 494) “a socialização é um termo genérico usado para se referir aos processos pelos quais o recém-chegado – a criança, novato, ou estagiário, por exemplo – tornam-se incorporados aos padrões organizados de interação”⁶ (tradução da autora) criando como função básica o senso de pertencimento social, sendo os entendimentos intersubjetivos dessa sociedade internalizados e tomados como fatos. (JOHNSTON, 2001, p. 494)

Ao explorar a socialização por meio da mobilidade acadêmica, Novelli (2020) argumenta que tal mecanismo tem possibilidade de gerar atitudes positivas de longo prazo em relação aos países receptores, que podem vir a se converter em ganhos políticos, caso tais estudantes ocupem posições políticas decisórias em seus países de origem. O autor evidencia essa hipótese ao analisar e constatar que chefes de Estado que estudaram em instituições de ensino nos Estados Unidos produziram uma postura mais favorável em relação a política externa deste país.

⁴ “no policy has proven more successful in making friends for the United States” than encouraging foreign students to study at US universities. US influence and credibility – not to mention its economic competitiveness – depended on continuing “to build bridges with universities that are in cultures diferente from our own.”

⁵ socialization is a process by which social interaction leads novices to endorse “expected ways of thinking, feeling, and acting.”

⁶ Socialization is the generic term used to refer to the processes by which the newcomer—the infant, rookie, or trainee, for example—becomes incorporated into organized patterns of interaction

Como defende Foucault (2004, p.12) “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo”. Ao refletir sobre a análise de Foucault, Ribeiro (2016, p.38) destaca que o processo educativo está sempre conectado à afirmação e à perpetuação de um regime de verdades, defendido e difundido por aqueles que estão em tal contexto, com maior controle sobre determinada sociedade.

Em síntese, pode-se considerar que o sistema de educação, especialmente as universidades e escolas de pós-graduação “são uma das mais importantes instituições de reprodução hegemônica”. “Quanto mais estudantes estrangeiros de graduação e pós-graduação um país puder educar em suas próprias universidades, mais provavelmente sua ideologia hegemônica será propagado por todo o mundo” (HOPF, 2013, p.330, tradução da autora)⁷

A partir das concepções apresentadas, do movimento global pela internacionalização do ensino, e da relevância que a mobilidade acadêmico-cultural teve e tem historicamente para o fortalecimento do *soft power* de um Estado, a presente pesquisa almeja deslocar esse debate para a educação básica ao se atentar para a importância do papel das Escolas Internacionais no cenário da internacionalização da educação e a possibilidade de atuar enquanto recurso de *soft power*, por serem instituições que adotam o idioma, a legislação educacional, os componentes curriculares, operacionais e culturais do país de origem em outro território nacional.

Sendo assim, a pesquisa parte das seguintes perguntas norteadoras: Uma escola internacional é capaz de contribuir para o fortalecimento do *soft power* de um país? Em caso positivo, como isso acontece?

Para responder a essa questão, serão analisadas as únicas seis escolas internacionais estadunidenses no Brasil que recebem assistência do governo dos EUA: *Graded - The American School of São Paulo, The American School of Rio de Janeiro, The American School of Belo Horizonte, The American School of Recife, The American School of Brasília* e a *Pan American- The international School of Porto Alegre*. Todavia, levando em consideração o número de escolas e a inviabilidade de abordar separadamente cada uma, optou-se por reunir informações relevantes, características gerais e comuns de todas, mas destacando individualmente a Escola Americana de São Paulo, não apenas por

⁷ One of the most important institutions of hegemonic reproduction are universities and graduate schools. The more foreign undergraduate and graduate students a country can educate in its own universities, the more likely its hegemonic ideology will be propagated throughout the world

ter sido a primeira a surgir no Brasil, mas também por ser possível encontrar maiores informações e detalhes na literatura, no site e nas redes oficiais da escola.

A partir da pergunta norteadora, o estudo tem por objetivo geral identificar como as *American Schools* no Brasil fortalecem o *soft power* dos Estados Unidos e quanto aos objetivos específicos, pretende:

- (i) Indicar o papel das escolas internacionais no discurso da internacionalização da educação básica
- (ii) Tratar a relevância histórica dos intercâmbios acadêmicos e culturais para a política externa dos EUA, enquanto recursos diplomático e ferramenta de propagação ideológica e cultural
- (iii) Apontar a potencialidade das escolas, mais especificamente as escolas internacionais, na formação de elites⁸ segundo valores ideológicos e diretrizes internacionais articuladas por grandes potências, como os EUA
- (iv) Analisar o conceito de *soft power*, e sua relação com a educação e mobilidade acadêmico-cultural dos EUA
- (v) Discorrer sobre o histórico, aspectos característicos e particulares da cultura escolar que fazem as instituições objeto da pesquisa serem classificadas como escolas internacionais estadunidenses.

Como hipótese considera-se que as *American Schools* no Brasil atuam por meio de três mecanismos no fortalecimento do *soft power* dos Estados Unidos no território brasileiro: (i) enquanto portadoras e difusoras de valores ideológicos defendidos pelos EUA (ii) como recurso que o país possui (capacidade das instituições de promoverem o idioma e a cultura) e (iii) como ferramenta para alcançar certos objetivos políticos (por fomentar a ‘amizade de futuros líderes’).

A pesquisa adota uma metodologia quali-quantitativa, de caráter exploratório, e consistiu, sumariamente, na revisão da literatura especializada sobre os temas propostos, e nas análises de dados e de informações colhidas nas redes oficiais das instituições e por meio de um questionário, explicado a seguir, aplicado a um total de 31 ex-alunos das seis *American Schools* no país.

⁸ A teoria das elites é uma teoria sociológica que concentra-se nas relações de poder e influência entre os grupos sociais. De forma simplificada, Lima (2014, p.45) caracteriza as elites como grupos minoritários que lideram, sejam elas elites políticas, econômicas, ideológicas ou sociais. Segundo afirma, o conceito de elite dentro da teoria das elites varia de forma de autor para autor. No entanto, as construções teóricas em torno do tema têm uma ideia comum de que elites são grupos minoritários (grupos dirigentes) que detêm o poder, seja ele, o poder político, econômico ou social/ideológico, e que, por isso, dominam aqueles que não o possuem, a maioria, isto é, as massas (grupos dirigidos).-

A dissertação está estruturada em 5 capítulos, os quais, por sua vez, foram elaborados em duas etapas. Na primeira e maior etapa, o foco volta-se para a apresentação das categorias teóricas necessárias a compreensão do tema proposto, e na segunda etapa é feita uma coleta de dados, a partir de um questionário que terá seu resultado exposto e analisado no final do último capítulo.

No capítulo um apresenta-se os discursos eixos/finalidades e motivações políticas, econômicas, acadêmicas e socioculturais para o movimento global da internacionalização da educação.

Além dos aspectos mais gerais desse movimento, é discutido a criação, expansão e tipos de Escolas Internacionais indicando seus potenciais em termos de influência política no contexto da internacionalização da Educação Básica. Assim como, embora menos detalhadamente, abordou outros dois importantes projetos no cenário da Internacionalização do Currículo do Ensino Básico (ICEB): a criação e expansão do *International Baccalaureate* com seu *Diploma Programme* (IB-DP) e outras ações; e a programação de agências ou organizações que oferecem suporte, assessoramento e gerenciamento às redes de Escolas Internacionais.

Ao final do capítulo um, funcionando como prelúdio para o capítulo seguinte, é destacado os reflexos da Internacionalização do Ensino Básico no Brasil, o aumento no número de Escolas Internacionais e Bilíngues no país e a colaboração dessas instituições de ensino para o crescimento da circulação de brasileiros em universidades no exterior, em sua maioria nos EUA .

Entre os países que mais recebem alunos internacionais no mundo, mantendo a posição de primeiro colocado há cerca de cem anos (IIE/ OPEN DOORS 2021), os EUA é reconhecido globalmente como referência de atuação na promoção de intercâmbio acadêmico-cultural, sendo assim, o capítulo dois trata do segundo objetivo específico. Além de abordar as motivações e a relevância histórica dos programas de intercâmbio educacional para a política externa dos EUA, o capítulo expõe perspectivas de pesquisadores que analisam o potencial socializador destas experiências a nível internacional promoverem resultados políticos de interesse do país anfitrião.

No mesmo sentido, ao adotar o raciocínio argumentativo de autores que defendem o potencial socializador dos intercâmbios em universidades, o capítulo seguinte aproxima o debate ao objeto da pesquisa, as *American Schools* no Brasil, e nesse intuito analisa o potencial socializador das escolas internacionais.

O terceiro capítulo foi dividido e estruturado para alcançar o terceiro objetivo específico, e conseqüentemente parte da hipótese da pesquisa, que aponta as escolas americanas como difusores de valores ideológicos defendidos pelos EUA. Para tais propósitos foi fundamental as contribuições teóricas de autores como Pierre Bourdieu, Antonio Gramsci, Robert Cox e Samuel Guimarães.

No primeiro subtópico do capítulo, discute-se o papel socializador das escolas, aproximando-se do entendimento clássico da socialização enquanto processo no campo da Sociologia da Educação, e da educação escolar na reprodução social, por atuar na transmissão de normas, valores ideológicos e padrões de comportamento arbitrários sustentados pelas classes dominantes e transmitidos para classes sociais dominadas.

O segundo subtópico aborda as perspectivas gramsciana das escolas como formadoras de intelectuais ‘orgânicos’ e aparelho privado de hegemonia. Como instituições de direção ideológica, de construção do consenso forjado e adequação do comportamento dos indivíduos à visão de mundo e interesses defendidos pelas classes dirigentes do Estado.

O terceiro subtópico uni conceitos e contribuições teóricas para alcançar o objetivo específico três, finalizando com considerações parciais que levam a análise dos conceitos de poder criado por *Joseph Nye*.

O quarto capítulo trata do objeto específico quatro, e traz uma análise crítica do conceito de *soft power*, aproximando-o das ideias de Gramsci a respeito de Estado e hegemonia cultural.

O capítulo final trabalha o quinto objetivo específico, mais direcionadamente ao objetivo geral e a hipótese da pesquisa. Com essa intenção, o capítulo cinco é estruturado em duas partes principais, a primeira adota uma característica mais descritiva e a segunda uma análise empírica por meio de um questionário on-online.

Inicialmente, é apresentado o contexto histórico em que surgiu a primeira *American School* no Brasil, e a significativa influência, no fim do século XIX e início do século XX, de escolas anteriormente fundadas por imigrantes dos EUA na educação e sociedade brasileira da época. Os primeiros relatos históricos visam contextualizar e evidenciar a profundidade da temática que abrange a capacidade de escolas no Brasil contribuírem para o *soft power* dos EUA.

Em seguida, o capítulo é direcionado ao objeto da pesquisa e apresenta um conjunto de características gerais sobre as *American Schools* no mundo e no Brasil. Conforme dito anteriormente, por ter como objeto de estudo o número de seis escolas e

considerar inviável abordar separadamente cada uma, optou-se por reunir características e informações comuns a todas elas, destacando individualmente a Escola Americana de São Paulo, não apenas por ter sido a primeira *American School* fundada no país, mas também por ser possível encontrar maiores informações na literatura, no site e nas redes oficiais da instituição.

Finalizado a primeira etapa da pesquisa, com aspectos descritivos e análises teóricas, que, entre outros objetivos, buscou demonstrar o potencial socializador das *American Schools* enquanto portadoras e difusoras de valores ideológicos defendidos pelos EUA, a segunda e última etapa do trabalho apresenta um questionário aplicado aos ex-alunos das seis *American Schools* no Brasil.

Para sua realização, o questionário foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual da Paraíba, por meio do CAAE de número 69104223.0.0000.5187 e Parecer de número 6.123.456.

A proposta de adicionar o estudo empírico através do questionário foi evidenciar a contribuição das *American Schools* no fortalecimento do *soft power* dos EUA a partir do aspecto da ‘atração’, ou seja, a capacidade das escolas de estabelecerem nos seus alunos um maior grau de familiaridade cultural e sentimentos positivos em relação aos EUA, de favorecer assim, a partir de uma proximidade não só ideológica, mas também afetiva, a possível ‘amizade de um futuro líder’.

Com essa finalidade, tendo em vista a quantidade de escolas objeto da pesquisa, e a dificuldade de contactar um número maior de ex-alunos, o estudo delimitou o tempo para um ano, e aplicou o questionário com formandos das turmas mais recentes. Sendo assim, a amostra populacional consistiu em todos os ex-alunos das seis *American Schools*, maiores de 18 anos, brasileiros ou com nacionalidade brasileira, graduados em 2022.

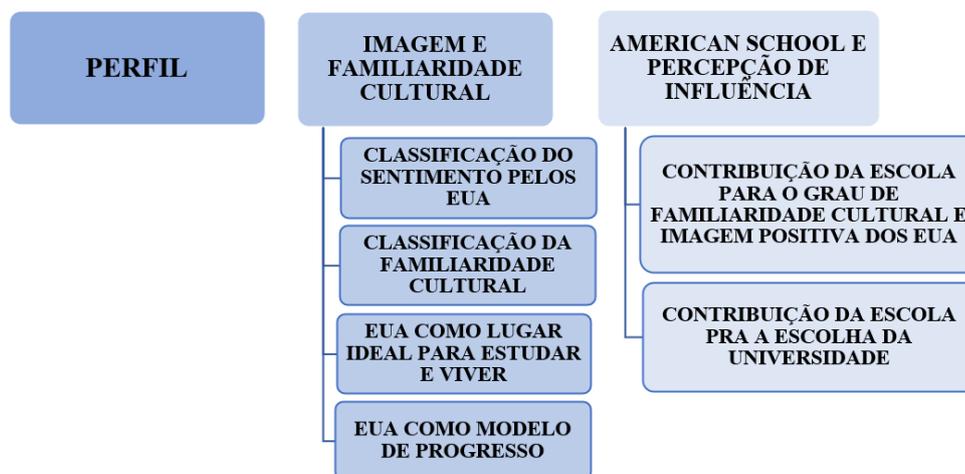
Para facilitar o processo e alcançar uma maior expressividade numérica, o questionário foi realizado e aplicado no *Google Forms*. Os ex-alunos foram contactados via Instagram, Facebook e LinkedIn. Devido ao expressivo número da amostra e a não praticidade de confirmar previamente o critério de inclusão, o link do questionário (Apêndice A) foi enviado ao maior número de ex-alunos, independentemente da nacionalidade. Assim, unindo todos os graduados da turma de 2022 das seis escolas, o total da população foi de aproximadamente 250 estudantes. Desse total, foi possível contactar 179, dos quais 35 responderam, entre nacionais e estrangeiros, resultando, após os critérios de inclusão, na amostra final de 31 brasileiros ou de nacionalidade brasileira.

O questionário foi dividido em três seções, e estruturado em 24 perguntas semiabertas de múltipla escolha, ou em escala linear, sugerindo a avaliação numérica de um a dez, e frases propostas com as opções: discordo totalmente, discordo parcialmente, neutro, concordo parcialmente e concordo totalmente.

A primeira seção do questionário reuniu informações sobre o perfil do aluno; gênero, sua área de estudo, país em que cursa ou cursará graduação. Na segunda seção, as perguntas foram direcionadas a perceber a ‘amizade de futuros líderes’, nesse sentido, se há nos ex-alunos a percepção de familiaridade com a cultura e povo dos EUA, imagem favorável e sentimentos positivos em relação ao país norte-americano.

A terceira e última seção basea-se na percepção dos próprios ex-alunos sobre os reflexos de sua experiência na *American School*, no caso, a influência da escola para a relação dos seus sentimentos, imagem e proximidade cultural com os EUA. Envolvendo diretamente dessa forma a opinião dos estudantes quanto ao aspecto das escolas como recurso fortalecedor de *soft power*.

Figura 1 - Domínios de investigação para análise do questionário



Elaborado pela autora

O processo de tabulação e produção de gráficos do questionário foram realizadas por meio do programa on-line *Flourish*, e para a análise dos dados foi utilizado o pacote estatístico computadorizado *JASP A Fresh Way To Do Statistic*, versão 0.17.3.0. Quanto ao procedimento, inicialmente, foi realizada uma análise exploratória para verificar a normalidade por meio do teste de Shapiro-Wilk. Após a interpretação da normalidade dos dados, verificou-se uma distribuição que fugia dos padrões da curva de Gauss, sendo os

valores significativos no teste supracitado, confirmando uma distribuição não normal. Diante do exposto, optou-se pela utilização da correlação de Spearman e comparação pelo teste U de Mann-Whitney. Foi realizada uma análise descritiva para apresentação da caracterização da amostra, expostos em média, desvio padrão e frequência percentual. O nível de significância adotado foi de $p < 0,05$ (menor que 5 por cento), para as análises inferenciais.

Isto posto, a partir da revisão bibliográfica, acrescida das análises qualitativa e estatística por meio dos dados do questionário aplicado e das informações reunidas nas redes oficiais das instituições de ensino, o estudo pretende comprovar a hipótese da pesquisa e alcançar seu objetivo geral de identificar como as *American Schools* no Brasil fortalecem o *soft power* dos EUA.

CAPÍTULO 1 – A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E AS ESCOLAS INTERNACIONAIS

As transformações sociais, políticas e econômicas do mundo globalizado nas últimas décadas influenciaram de maneira significativa o âmbito da educação. Atualmente, o conhecimento e o talento humano são reconhecidos como divisores competitivos das nações e organizações em um momento histórico marcado pela transição de uma sociedade tipicamente industrial para uma sociedade do conhecimento. (LUCCI, 2008)

A partir dessa valorização do conhecimento, das buscas por novas descobertas e informações visando o progresso econômico e social, a educação passou a ocupar um lugar central no cenário contemporâneo, sendo impactada pelo fenômeno sociopolítico da internacionalização, que, segundo Thiesen (2021, p. 139) apresenta-se como importante projeto em construção no contexto de agenda global, engendrada fundamentalmente por redes políticas e organismos internacionais em escala mundial.

Muito discutida no âmbito acadêmico, a internacionalização da educação é uma temática extensa e complexa, associada às motivações econômicas, políticas, acadêmicas, socioculturais, à termos como globalização, mundialização, transnacionalização, cooperação internacional, sendo composta por uma série de conceituações que apresentam nuances, em determinados períodos e contextos, orientando políticas e práticas nacionais e institucionais. (KNIGHT, 1999; THIESEN, 2021)

Dentro dessa ampla problemática, Thiesen (2021, p. 27) aponta que é possível encontrar conceitos e/ou definições particulares para: educação internacional; internacionalização do ensino superior (*Higher Education*); internacionalização em casa (*at home*); internacionalização como cooperação transnacional ou bilateral; internacionalização do campo dos estudos curriculares; internacionalização do currículo; internacionalização de estudos no exterior e escolas internacionais.

Em virtude da complexidade do tema, o objeto da presente pesquisa e o propósito do capítulo, importa compreender o fenômeno da internacionalização na educação sem perder de vista a intenção de discorrer sobre as Escolas Internacionais e seu papel no movimento de internacionalização na Educação Básica.

Ressalvadas certas especificidades, a internacionalização educacional quanto ao seu sentido mais amplo compreende

movimentos que se efetivam por atividades educacionais domésticas e/ou fronteiriças, individuais e/ou institucionais, geralmente envolvendo mobilidades humanas, conteúdos curriculares centrados em competências internacionais e interculturais, compartilhamento de conhecimentos e diferentes formas de cooperação acadêmica especialmente nos âmbitos do ensino e da pesquisa (THIESEN, 2021, p. 28)

A respeito dos discursos eixo/finalidades em defesa da internacionalização da educação no geral, de acordo com Thiesen (2021, p. 38), os avanços sobre esse território são mobilizados fundamentalmente por três forças interdependentes que operam com marcados interesses sobre a área educacional em escala global.

as **motivações de natureza econômica** – pelo enorme potencial de mercado que a educação representa atualmente; pelas **motivações políticas** em face dos atuais sistemas de influência emergidos das chamadas *redes políticas transnacionais* (BALL, 2014) e, ainda, pelas **motivações de natureza acadêmica** que tendem a conceber e operar com ‘conhecimento e competências’ como bens simbólicos de relevância e validade universal (THIESEN, 2021, p. 38, grifos da autora)

Conforme Knight (1999, p.07), as motivações políticas para a internacionalização da educação, mais especificamente do ensino superior, ganham força logo após a Segunda Guerra Mundial (1938-1945), como uma espécie de colonização acadêmica usada estrategicamente para fortalecer as posições ideológicas, a identidade nacional, a promoção da paz e a segurança nacional. Já as motivações econômicas tornam-se predominante após o fim da Guerra Fria (1989), quando se configura a completa supremacia do capitalismo.

Nesse momento, intensifica-se também um processo de globalização do mercado, com o desenvolvimento de negócios em nível mundial, a criação de blocos regionais econômicos, que resulta em um maior fluxo de comércio e profissionais entre fronteiras (KNIGHT, 1999, p. 08) e cada vez mais demanda por mão de obra capacitada, o que acentua a importância das universidades, para atuar nos mercados internacionais.

Mobilizados por influências de organismos estatais ou privados, para Thiesen (2021, p. 162) as motivações de natureza econômica e política operam e se fortalecem em espaços que apresentam interesses comuns do Estado e do mercado, institucionalizando-se por meio dos chamados organismos transnacionais ou multilaterais.

Como parte desta rede de governança transnacional estão importantes organizações, como o Banco Mundial⁹, e seu protagonismo no encaminhamento de proposições referentes à educação a partir dos anos 90, utilizando o ensino como forte instrumento de disseminação de seu ideário. (CÓSSIO, 2015, p. 618) Outro importante ator nesse cenário é a Organização Mundial do Comércio¹⁰ (OMC) que, em 1995, apresentou uma proposta de inclusão da educação como serviço, devendo, portanto, ser regulado pelo mercado, diminuindo, dessa forma, a dimensão da educação como um direito humano, universal e de responsabilidade do Estado. (CHAVES E CASTRO, 2016, p.126)

Além das influências provocadas por instituições como o Banco Mundial e a OMC, também pertencem a esta rede de governança transnacional o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico¹¹ (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), apenas para citar os principais incentivadores desse instrumento. (CÓSSIO, 2015)

Pode-se considerar que a educação vem sofrendo cada vez mais as pressões dos discursos construídos predominantemente nesses espaços supranacionais de poder pautados pelo interesse econômico e comercial em que seus “atores ou agentes políticos, mediatizando e valorizando alguns aspectos de interesse nacional e local, projetam e propõem ao mundo uma única política global”. (THIESEN 2021 p. 140).

Além dos aspectos econômicos e políticos, as motivações de natureza acadêmica também têm sido discutidas e difundidas considerando as diretrizes das Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, que foram evidenciadas a partir da Conferência Mundial de Ensino Superior de 1998.

Nessa perspectiva a educação é concebida como um ‘bem público’, com o dever e a responsabilidade de compartilhar e promover o acesso ao conhecimento, de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico dos países, de promover a expansão de princípios de cooperação internacional e solidariedade, da consciência de cidadania

⁹ Criado na Conferência de Bretton Woods, em 1944, logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, o Banco Mundial é uma instituição financeira mundial que efetua empréstimos para países em desenvolvimento.

¹⁰ Fruto do processo de liberalização da economia que se sucedeu com o fim da Guerra Fria, a Organização Mundial do Comércio surge em 1995, com o objetivo de regular o comércio mundial.

¹¹ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico é uma organização econômica fundada em 1961 para estimular o desenvolvimento econômico e o comércio mundial. Nela estão inseridos apenas 38 países membros. O Brasil não é um deles.

global, do senso comum de humanidade, da identidade coletiva entre si e de responsabilidade coletiva em nível mundial. (UNESCO, 2016)

Na visão da Conferência de 1998, percebido no Artigo 15 da Declaração Visão e Ação, no entendimento da UNESCO, a internacionalização educacional é defendida a partir de um posicionamento mais progressista de justiça e equidade social.

a) O princípio de solidariedade e de uma autêntica parceria entre instituições de educação superior em todo o mundo é crucial para que a educação e a formação em todos os âmbitos motivem uma compreensão melhor de questões globais [...] O domínio de múltiplos idiomas, os programas de intercâmbio de docentes e estudantes, e o estabelecimento de vínculos institucionais para promover a cooperação intelectual e científica devem ser parte integrante de todos os sistemas de educação superior.

b) Os princípios de cooperação internacional com base na solidariedade, no reconhecimento e apoio mútuo, na autêntica parceria que resulte, de modo equitativo, em benefício mútuo, e a importância de compartilhar conhecimentos teóricos e práticos em nível internacional devem guiar as relações entre instituições de educação superior em países desenvolvidos, em países em desenvolvimento, e devem beneficiar particularmente os países menos desenvolvidos (UNESCO, 1998. Art. 15).

Além dos aspectos econômicos, políticos e acadêmicos, Knight (1999) também enfatiza as motivações socioculturais focadas nas questões da acessibilidade à educação e o respeito à diversidade versus o efeito de homogeneização cultural da globalização.

Quadro 1- Eixo/finalidades para a internacionalização da educação

Político	Econômico
<ul style="list-style-type: none"> - contribuir para a segurança nacional e as relações pacíficas entre os países - aumentar a vantagem comparativa da capacidade econômica e fortalecer o uso da educação como investimento nos <i>soft power</i> das relações diplomáticas e políticas - perfil / status 	<ul style="list-style-type: none"> - reforçar a competitividade econômica, científica e tecnológica - contribuir para a economia baseada no conhecimento - Exportar produtos e serviços de educação em prol de oportunidades comerciais e geração de renda - perfil/ status

Acadêmico	Cultural/ Social
<ul style="list-style-type: none"> - preparar graduandos para serem internacional e interculturalmente conhecedores e qualificados (capacidade de recursos humanos de uma nação) -Assegurar que pesquisas abordem questões internacionais e nacionais - Abordar, via bolsas de estudo, a natureza cada vez mais interdependente do mundo e as questões sem fronteiras, ou seja, ambiente , economia e saúde - contribuir para que a dimensão internacional dos sistemas de conhecimento alcancem padrões internacionais e reputação de ensino e pesquisa -perfil / status 	<ul style="list-style-type: none"> -ajudar a promover e a preservar a identidade nacional e cultural -contribuir para o desenvolvimento social e comunitário no âmbito doméstico e internacional -Desenvolver e reforçar a compreensão e as competências interculturais - contribuir para a diversidade cultural e étnica nacional -perfil / status

Fonte: Knight (1999, p.05) (tradução da autora)

Situados os aspectos mais gerais dos discursos e das motivações por trás da defesa da internacionalização da educação, a problemática também apresenta uma série de especificidades e conceitos distintos.

Pode-se perceber, ao pesquisar sobre o tema, a frequente associação às universidades, o que evidencia a internacionalização da Educação Superior, conceituado tradicionalmente como o “processo de integrar uma dimensão internacional, intercultural, ou global nos propósitos, funções ou serviços da educação superior” (KNIGHT, 2003 p.02, tradução da autora¹²).

Inúmeros são os trabalhos acadêmicos focados no ensino superior, geralmente discutindo conceitos de internacionalização; importância científica, política e econômica da internacionalização das universidades; relevância da internacionalização na/da pesquisa, questões de mobilidade de estudantes e docentes; entre outros. (THIESEN, 2021, p. 29)

Quanto às ações práticas para realizar a internacionalização educacional, diferentes formas são apontadas:

Presença de estrangeiros e estudantes-convênios num determinado campus; número e magnitude de concessões de pesquisa internacional; projetos de pesquisa internacionais cooperativados; associações internacionais envolvendo consultoria para universidades estrangeiras e outras instituições; setores de universidades privadas com metas internacionais; cooperação internacional e colaboração entre escolas, conselhos e faculdades na

¹² the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education

universidade; e o grau de imersão internacional no currículo, entre outros. (BARTELL 2003 *apud* MOROSONI 2006 p.115 e116)

Segundo Morosoni (2006, p.115) a internacionalização da educação superior é um conceito complexo com diferentes termos relacionados e fases de desenvolvimento. Para a autora, a denominada fase da ‘dimensão internacional’, presente no século XX, se caracteriza por ser uma fase incidental mais do que organizada. Em seguida, entre a Segunda Guerra Mundial e o término da Guerra Fria, a fase da ‘educação internacional’ é caracterizada por atividades organizadas prevalente nos Estados Unidos e por razões preferentemente políticas e de segurança nacional. Após a Guerra Fria, passa para a fase da ‘internacionalização da educação superior’ com características de um processo estratégico ligado à globalização e à regionalização das sociedades e seu impacto no ensino superior.

Outro conceito que ganha expressão em discussões acadêmicas é o de Educação Internacional, considerado como sendo aquela que propõe o pensar sistemático a respeito dos “desmembramentos globais da intervenção das pessoas sobre a sociedade, por meio de currículos nos quais se articulam as perspectivas inter e transculturais, abrangendo o contato com idiomas estrangeiros e redes de cooperação” (RAUEN *et al* 2016, p.688). O termo está geralmente associado aos ‘estudantes internacionais’, à internacionalização em casa (*at home*), à internacionalização de estudos e, ainda, às escolas internacionais (THIESEN, 2021, p.30)

Integram-se demais conceitos, trabalhos sobre currículos internacionais ou internacionalizados, que, ao serem colocados em ação nas instituições, promovem (ou buscam promover), nos estudantes, conhecimentos e competências demandadas pelos requerimentos e padrões internacionais. Outra questão é a de cooperação internacional ou bilateral, que visa o fator desenvolvimento, envolve o compartilhamento de experiências, boas práticas e conhecimento técnico com outros países. Há, ainda, discussões recentes sobre o movimento de internacionalização do campo dos estudos curriculares. (THIESEN, 2021, p.31 e 32)

Por exibir uma extensa lista de conceitos e termos relacionados ao assunto e não ser intenção desse trabalho analisar cada aspecto presente, para auxiliar na visualização geral da temática tomar-se-á emprestado o fluxograma e a tabela formulados por Thiesen (2021, p.27 e 35) em seu livro ‘Currículo e internacionalização na educação básica’.

Figura 2 – Composição conceitual para a internacionalização do ensino superior



Fonte: Thiesen (2021, p. 27)

Quadro 2 Aspectos mobilizadores e/ou mobilizados nos movimentos de internacionalização da educação e do currículo

Movimento/ Conceito	Contextos, perspectivas e (Expectativas)	Eventos (Exemplos)
Internacionalização da educação	Globalização econômica, inovação tecnológica, sociedade do conhecimento, busca de soluções comuns, educação como serviço, educação como bem comum, fortalecimento da chamada doutrina neoliberal.	II Guerra Mundial; fim da Guerra Fria; queda do Muro de Berlim; Configuração da economia em blocos a exemplo da União Europeia.
Internacionalização da Educação Superior ou das Universidades	Produtividade, competitividade, qualidade, certificação, eficiência, accountability, conhecimento como capital intangível, cidadania global, qualificação internacional.	Processo de Bolonha
Internacionalização do campo dos estudos curriculares	Multiculturalidade, cosmopolitismo, trocas teóricas, solidariedade e compartilhamento de saberes, novas redes internacionais de pesquisa, democratização da pesquisa, realização de eventos científicos internacionais, projetos internacionais de investigação cooperativa. Estímulo a conversas acadêmicas complexas, hibridismo x insularidade cultural.	Primeira Conferência sobre a Internacionalização dos Estudos de Currículo, na Universidade do Estado de Louisiana em 2000. Associação Internacional para o Avanço dos Estudos Curriculares (IAACS).
Internacionalização em casa (at home) ou fora (abroad)	Mobilidade acadêmica, mobilidade internacional do trabalho, injeção de perspectivas comparativas e globais no currículo, certificação internacional, reconfigurações curriculares.	No Brasil, Programa ciência sem fronteiras e na Europa o Erasmus e agora Erasmus+.
Currículos internacionais ou internacionalizados	Escolas e/ou cursos internacionalizados, disciplinas ministradas em língua estrangeira, projetos curriculares envolvendo experiências estrangeiras, uso de tecnologias e materiais empregados internacionalmente, estágios e intercâmbios, alteração do perfil e do conceito institucional, flexibilização curricular.	Criação e implantação das chamadas escolas internacionais em vários locais.

Internacionalização do currículo	Mobilidade estudantil, formulação e políticas curriculares, reconfigurações na organização dos currículos, estabelecimento de padrões de eficiência e qualidade, extensão da infusão internacional no conteúdo curricular	Programas e projetos de mobilidade estudantil a exemplo do programa Erasmus (UE) e Ciência sem Fronteiras (BR).
Internacionalização por acordos bilaterais horizontais	Transferência de recursos, tecnologias e materiais educacionais entre países, concessão de bolsas, parcerias internacionais envolvendo assistência às universidades estrangeiras e outras instituições, cooperação horizontal.	Acordos Ponte Brasil - África e Brasil- Canadá, além de outros.

Fonte: Thiesen (2021, p.35) (as linhas pontilhadas indicam a interpenetração dos vários elementos nos diferentes movimentos listados na primeira coluna)

A respeito dos conceitos listados acima, cabe aqui adentrar as discussões sobre a internacionalização em casa (IeC) e a internacionalização dos currículos (IoC) na Educação Básica, devido à participação e influência das escolas internacionais nesses movimentos.

Ainda que comumente analisada no cenário do ensino superior, a internacionalização em casa (IeC) abrange todos os níveis da educação. A ideia da IeC foi apresentada por Bengt Nilsson no Fórum da Primavera do *European Association for International Education* (EAIE), em 1999, e suscitou o debate sobre como oportunizar o desenvolvimento de habilidades e competências interculturais aos estudantes dentro dos seus próprios países e instituições de ensino, incorporando nas atividades domésticas aspectos que a priori são idealizados apenas em casos de mobilidade internacional. (MARCELINO E LAUXEN, 2019, p. 02 e 06)

De acordo com o *Expert Communities Internationalisation at home* (EAIE, 2022) a IeC envolve tudo- “desde o currículo acadêmico, as interações entre estudantes locais com alunos e professores internacionais, o cultivo de tópicos de pesquisa com foco internacional, os usos inovadores da tecnologia digital”¹³ (tradução da autora) e visa alcançar todo corpo discente, para que colha os benefícios da educação internacional, e não apenas privilegie aqueles que fazem mobilidade.

Nos exercícios práticos para efetivação da internacionalização em casa, algumas atividades extracurriculares são apresentadas como importantes

- Experiências de aprendizagem interculturais e internacionais (semanas internacionais);
- Debates, exposições e ciclos temáticos multi e interculturais (cinema, colóquios e eventos literários);
- Comunidades de prática e projetos

¹³ from the academic curriculum, to the interactions between local students and international students and faculty, to the cultivation of internationally-focused research topics, to innovative uses for digital technology

conjuntos entre estudantes nacionais e internacionais; • *Peer tutoring* e serviço voluntário que promova a cooperação entre estudantes nacionais e internacionais (*study buddy*); • Promover o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para facilitar a mobilidade virtual; • Fomentar o aprendizado de línguas estrangeiras; • Fomentar a formação livre sobre outras culturas (GONÇALVES, 2009 *apud* SILVA, 2021, p.49)

Com a inclusão da internacionalização em casa como novo pilar na estratégia da internacionalização da educação, a internacionalização do currículo passou a ser o meio mais eficaz de proporcionar esta oportunidade (ROBSON, 2017, p.370 e 371), ao buscar incorporar as dimensões internacionais, interculturais e globais ao conteúdo dos currículos, aos objetivos de aprendizagem, às atividades de avaliação, à metodologia e aos diferentes serviços de um programa de estudo. (LEASK; 2015).

A internacionalização do currículo, portanto, vem com o movimento da IeC , e abrange tanto o currículo formal, referente ao programa de estudos e às atividades planejadas que devem ser realizadas pelos alunos como parte do requisito de graduação, quanto ao currículo informal, entendido como atividades opcionais e serviços de apoio, que não são avaliados ou integrados ao currículo formal, mas que dão suporte ao processo de aprendizagem. E inclui ainda o que a autora chama de ‘currículo escondido’ (*hidden curriculum*), isto é, as várias mensagens implícitas, ocultas, não intencionais enviadas aos alunos. (LEASK 2015 p.08 e 23)

A autora chama a atenção também para a necessidade de diferenciar a internacionalização do currículo, entendido como o processo descrito acima, e o currículo internacionalizado, que seria o produto desse processo, capaz de envolver os alunos na diversidade linguística e cultural, em pesquisas internacionalmente orientadas, e desenvolver propositalmente as perspectivas interculturais e internacionais, formando cidadãos e profissionais globais. (LEASK, 2015, p.09 e 10)

No caso específico da educação básica, a internacionalização se configura essencialmente em iniciativas de internacionalização curricular do tipo em casa. Nesse propósito, escolas adotam uma série de ações que podem envolver, por exemplo, a inclusão de novas disciplinas (em geral, língua estrangeira moderna), utilização de novas tecnologias educativas, acolhimento de estudantes estrangeiros, realização de intercâmbio estudantil, reforço curricular em conteúdos que atendem requerimentos internacionais, atividades ministradas em língua estrangeira, etc (THIESEN, 2021, p.36)

A Internacionalização do Currículo na Educação Básica (ICEB) surge no século XIX/XX no intuito de se alinhar as políticas educacionais, as estratégias e as demandas

já consolidadas como padrões internacionais no ensino superior. (THIESEN, 2021, p.91 e 92). Os primeiros passos dados no âmbito escolar aparecem manifestados em

i) textos de políticas curriculares que passam a inserir demandas e expectativas internacionais; ii) nos processos de avaliação externa que definem seus critérios com base em exigências internacionais; iii) nos documentos de projetos e programas oficiais, em geral, estruturados com base nestes mesmos princípios e propósitos, iv) em alguns programas de formação inicial e continuada para professores, etc. (THIESEN, 2021, p. 37)

Assim como no ensino superior, as formulações curriculares na educação básica também fazem parte e são mobilizadas pela agenda transnacional, que têm como meta global submeter todo sistema educacional aos mesmos interesses (THIESEN, 2021, p.39) e expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais. (LIBÂNEO, 2016, p.43)

Essa agenda, globalmente estruturada, tem estabelecido um padrão universal de políticas para a educação, baseada em indicadores e metas quantificáveis como critérios de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas nacionais de ensino superior, e, ainda que não tenham destinação mais específica para os currículos da educação básica, seus textos e discursos implicam nos espaços em que as práticas se efetivam. Mais e mais países têm reproduzido, em documentos de políticas educacionais domésticas, como diretrizes, programas, projetos de lei, etc, as expectativas internacionais no âmbito da educação, do currículo e conseqüentemente, da formação escolar; alinhando-se aos padrões do sistema econômico mundial vigente. (LIBÂNEO, 2016; THIESEN, 2021; LIBÂNEO E FREITAS, 2018)

Cada vez mais, o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência - Unesco, e as corporações transnacionais empresariais, aproximam-se dos governos federal e estaduais, partidos políticos e empresários nacionais para um loteamento político, territorial e econômico da Educação Pública, a fim de determinar seus princípios, finalidades, objetivos, provimento, regulação, mesmo sob muitas resistências daqueles que acreditam em outro projeto para a educação. (LIBÂNEO E FREITAS, 2018, p.10)

Inspirada pelos ideários de centralização curricular de base internacional, acompanhou-se no Brasil, recentemente, a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a Reforma do Ensino Médio de 2017, em vigor a partir de 2022. Uma alteração significativa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.

9.394, de 1996, por meio da Lei n. 13.415, de 2017, foi tornar o ensino do inglês, outrora opcional, uma das poucas disciplinas obrigatórias. Embora críticas enquanto as investidas contrárias aos direitos linguísticos das comunidades escolares (DA SILVA, 2018, p.240-241), a iniciativa visa atender às expectativas internacionais.

Segundo Thiesen (2021, p.107), o modelo da educação brasileira já vinha apresentando sinais de abertura ao conjunto de orientações externas desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), mas foi no governo Temer (2016-2018), que “as ações passam a ser ainda mais declaradamente alinhadas às recomendações internacionais, sobretudo aquelas originadas dos organismos multilaterais cujo interesse maior é o econômico”

Para o autor (2021, p.172), as estratégias discursivas atuais utilizadas na formulação dos textos da política curricular nacional têm afirmado ou reforçado, em praticamente todas as diretrizes, os pressupostos, as concepções e os ideários da agenda transnacional.

A agenda transnacional, cabe frisar, embora inserida neste contexto de influência econômico neoliberal, também é consideravelmente marcada pelas diretrizes da UNESCO para a internacionalização da educação e pelos compromissos assumidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e nas Declarações de Jomtien (1990) e Incheon (2015), publicadas pela UNESCO (1990, 2015), pautadas, principalmente, na defesa e garantia do direito à educação e à promoção do desenvolvimento de forma sustentável.

Resumidamente, no cenário da educação básica, pode-se dizer que a Internacionalização do Currículo se move sob forças distintas presentes nos discursos do chamado *Global Citizenship Education*, que apresentam duas abordagens principais: a abordagem de competências globais, focada em fornecer aos estudantes as habilidades necessárias para competir na sociedade e mercado internacional, e a abordagem da consciência global, que visa proporcionar aos alunos uma orientação global, empatia e sensibilidade cultural, decorrentes dos valores e pressupostos humanistas. (DILL, 2013, p.02-06)

Thiesen (2021, p.93) defende que as ações mais significativas orientadas para a Internacionalização do Currículo na Educação Básica estão integradas em essencialmente três importantes projetos: a criação e expansão das Escolas Internacionais, a criação e expansão do *International Baccalaureate* com seu *Diploma Programme* (IB-DP) e outras

ações; e a programação de agências ou organizações que oferecem suporte, assessoramento e gerenciamento às redes de Escolas Internacionais.

Sem pretensão de explorar exaustivamente os três projetos, destacar-se-ão os aspectos mais gerais sobre o que propõe cada um, focando mais especificamente nas Escolas Internacionais, de modo a indicar seus potenciais em termos de influência política nos contextos da internacionalização da educação básica.

1.1 Escolas Internacionais e *International Baccalaureate*

Ao longo dos séculos XX e XXI, Hayden e Thompson (1995, p.332-334) sinalizam para o crescimento notável das Escolas Internacionais (EI) pelo mundo. A presença, que se demonstrava discreta até a Segunda Guerra Mundial, sofre um boom a partir da metade do século XX e maior aceleração nos anos recentes.

Conforme Schippling e Abrantes (2018, p. 08) essa expansão acelerada é explicada segundo duas linhas argumentativas complementares. Por um lado, as EI têm sido associadas ao desenvolvimento do diálogo intercultural em busca de promover o entendimento e a paz entre as nações.

Nessa iniciativa, a UNESCO teve papel essencial, ao convocar, em 1949, a *Conference of Principals of International Schools* e cooperar, durante muitos anos, com delegados de governos, da OCDE, do Conselho da Europa, de universidades e escolas internacionais, na elaboração de um currículo homogêneo para as EI, que foi institucionalizado em 1968 com a fundação da *International Baccalaureate Organization* (IBO) e estabelecimento de seu certificado, o *International Baccalaureate* (IB). (SCHIPPLING E ABRANTES, 2018, p.08)

Por outro lado, há também a força da globalização, o crescimento do capitalismo e a expansão de grandes empresas multinacionais, o que aumentou a mobilidade de profissionais, o fato de o inglês ter se tornado o principal idioma internacional e a maior procura de EI por famílias com certo poder aquisitivo, tendo em vista as possibilidades de acesso de seus filhos às universidades de renome. (HAYDEN E THOMPSON, 2013; p.101; SCHIPPLING E ABRANTES, 2018, p.08-10)

Quanto à expansão desse segmento, estima-se que até o ano de 1960 existiam apenas cerca de 50 escolas internacionais. Em 1990, esse número sobe para aproximadamente 1000 (HAYDEN E THOMPSON, 1995, p.332) e em 2009 para 5200

(Brummitt, 2009 *apud* SCHIPPLING E ABRANTES 2018, p.08). Nos últimos 10 anos, dados analisados pelo *ISC Research*¹⁴ registram um crescimento de 52% das escolas internacionais no mundo, entre julho de 2013 (8.944) e julho de 2023 (13.614). No entanto, cabe considerar a relatividade desses números, devido à dificuldade de contabilização das escolas internacionais por falta de uma definição clara e comum. (HAYDEN E THOMPSON, 2015, p.436). Quanto aos dados apresentados pelo *ISC Research* estão sendo considerados escolas internacionais aquelas

de ensino privado que optou por ministrar um currículo total ou parcialmente em inglês a alguns ou a todos os seus alunos entre os 3 e os 18 anos, num país em que o inglês não é uma língua oficial; ou escola de ensino privado que aplica um currículo diferente do currículo nacional do país de acolhimento, total ou parcialmente em inglês, a alguns ou a todos os seus alunos entre os 3 e os 18 anos, num país em que o inglês é a língua oficial. (ISC RESEARCH, 2023, tradução da autora¹⁵)

Uma das características atribuídas acima tem sido alvo de críticas por estudiosos, que refutam o fato de escolas situadas fora de países de língua inglesa requererem e serem consideradas internacionais somente por desenvolverem seus currículos no idioma inglês. Bunnell, Fertig e James (2016, p.02) defendem a ideia de que a legitimidade institucional que deveria caracterizar uma EI tem a ver com a adoção de um currículo internacional, com a congruência entre aquilo que as instituições com essa tipologia propõem e os valores aceitáveis pelos sistemas sociais mais amplos.

Os autores indagam de que forma estas escolas lidam com as questões da diversidade cultural, como os sistemas de ensino vêm-se posicionando no que se refere à acreditação por organizações internacionais, como o *International Baccalaureate* (IB) e *Cambridge Assessment International Education* (CAIE), a publicação de resultados de aprendizagem e atendimento às normas.

Conforme Bunnell, Fertig e James (2016, p.10-12), ao longo dos anos, surgiram novas formas de caracterizar as Escolas Internacionais, mas, no geral, pode-se afirmar que os aspectos estabelecidos nesses tais modelos, normalmente, incluem a diversidade de nacionalidade dos estudantes, filhos de pais com mobilidade internacional, adoção do

¹⁴ Dados disponíveis em <<https://iscresearch.com/data/>>

¹⁵ a privately operated school that has chosen to deliver a curriculum wholly or partly in English to some or all of its students between 3 and 18, in a country where English is not an official language; or a privately operated school that delivers a curriculum other than the host country's national curriculum wholly or partly in English to some or all of students between 3 and 18, in a country where English is an official language.

currículo internacional, administração tradicionalmente sem fins lucrativos, embora os pais paguem taxas, promoção da paz e a compreensão internacional, além da apresentação de uma força de trabalho propositalmente móvel internacionalmente.

São muitos os aspectos que diferenciam e aproximam as denominadas escolas internacionais, mas na percepção de Hayden e Thompson (2013, p.04 e 05), uma característica que poderia ser apresentada como comum a todas elas é o fato de não oferecerem o currículo do país em que estão localizados. Buscando acompanhar as transformações com o tempo e o amplo número destas instituições, os autores subdividiram as Escolas Internacionais em três subgrupos: as tradicionais do tipo A, as ideológicas do tipo B, e as 'não tradicionais' do tipo C.

Em primeiro, com relação às Escolas Internacionais do Tipo A tradicional, é impossível dizer ao certo quando surgiram, mas registros sinalizam que ainda no século XIX, e até final do século XX, esse tipo de EI contabilizava a vasta maioria. (HAYDEN E THOMPSON, 2013, p.05)

Classificadas como escolas tradicionais, foram criadas para atender principalmente famílias expatriadas, como missionários e diplomatas, cujo sistema de educação local não era considerado apropriado para corresponder às necessidades, expectativas e perspectivas. (HAYDEN E THOMPSON, 2013, p. 05)

Geralmente são financiadas com fundos privados, com taxas pagas pelos pais, mas sem base lucrativa. Assim sendo, por vezes possuem recursos limitados, com a maioria dos alunos sendo filhos dos expatriados, normalmente de países ocidentais, e tendo o inglês como idioma base da comunicação. (BUNNEL, FERTIG E JAMES, 2016)

Sua administração é normalmente feita por meio de cooperativas de pais, ou iniciadas dessa forma, e seu crescimento foi responsável por criar grandes associações de membros, tais como o Conselho Europeu de Escolas Internacionais (ECIS), fundado em 1965. (BUNNEL, FERTIG E JAMES, 2016, p.03)

Com alguma variação no decorrer dos anos, conforme as mudanças no ambiente global, tais escolas continuaram a atender filhos de expatriados, por vezes utilizando o sistema de educação do país de origem, ou oferecendo um programa internacional, como o *Internacional Baccalaureate* (IB). Em Estados em que a lei permite, estas escolas também aceitam estudantes locais, mas sua principal razão de existência é atender à comunidade de expatriados. (BUNNEL, FERTIG E JAMES, 2016, p.03)

Numericamente, utilizando diversos autores para reunir a contagem, verifica-se um crescimento relativamente pequeno desse tipo de escola. Até 1968 havia

aproximadamente 400 e no início dos anos 1990 cerca 500. Entretanto a literatura tem trazido números substanciais de EI, devido às mudanças na caracterização dessas instituições, tradicionais (tipo A) e ideológicas (tipo B), para uma nova reconfiguração de escolas ‘não tradicionais’ do tipo C. (BUNNEL, FERTIG E JAMES, 2016, p.03 e 04)

Em segundo, quanto às escolas internacionais do tipo B ideológica, não há consenso a respeito da data de surgimento, mas acredita-se que tenha existido antes dos primeiros registros no século XX, com estudos recentes considerando o *Spring Grove International College*, fundada em Londres, no ano de 1866, a pioneira desse tipo de escola. (SYLVESTER 2002 *apud* HAYDEN E THOMPSON 2013, p.06)

Diferentemente das escolas do tipo A, que nascem por demanda pragmática, as escolas do tipo B são criadas especificamente para reunir jovens de diferentes partes do mundo para serem educados sob a ideologia do fortalecimento da paz e da mentalidade internacional (*international-mindedness*), incorporando, nas suas declarações de missão, o desenvolvimento de uma mentalidade global ou da cidadania global, com vista a preparar seus estudantes para se tornarem membros de uma sociedade globalizada. (YEMINI 2017 *apud* THIESEN 2021 p.96)

Fundadas com o propósito de desenvolver o entendimento e a tolerância à diversidade cultural, e trabalharem sob um currículo internacional, as escolas do tipo B são consideradas as EI pioneiras e foram as primeiras a oferecerem o IB (THIESEN, 2021,p.95 e 96). Numericamente inferiores aos do tipo A ou C, seus maiores destaques pertencem ao grupo *United World Colleges* (UWC). Originalmente estabelecida em 1962, durante a Guerra Fria, a UWC é um movimento internacional composto atualmente por 18 escolas localizadas em quatro continentes. (UWC, 2023). Há, também, o exemplo da *École Internationale de Genève* (Escola Internacional de Genebra), fundado em 1924, com alunos de 130 nacionalidades. (ECOLINT, 2023)

Por fim, as escolas internacionais do tipo C ‘não tradicionais’, são as mais recentes e de maior número, quando comparadas as anteriores (tipo A e B). As escolas do tipo C são normalmente encontradas no que podem ser descritos como ‘países em desenvolvimento’, e surgem no final do século XX, a partir de iniciativas de investidores e empresários que identificam oportunidades de mercado no setor das escolas internacionais. (HAYDEN E THOMPSON, 2013, p.05 e 08)

Predominantemente privadas e com interesses lucrativos, foram estabelecidas para atender um público local com aspirações de ascensão de classe social/ou filhos de pais ricos que almejam oferecer uma educação de qualidade, cujo diploma seja capaz de

servir como passaporte para a admissão as melhores universidades do mundo. (HAYDEN E THOMPSON, 2013, p.08)

Por adotar comumente o inglês como idioma escrito e falado na instituição, e oferecer programas internacionalmente reconhecidos, estas escolas são vistas como rota para sucesso e prosperidade, capaz de preparar seu público para atuar no mercado e sociedade globalizada. (HAYDEN E THOMPSON 2013; p.15 e 16)

A maior parte destas escolas foram absorvidas por grandes companhias ou fundações com ou sem fins lucrativos, a exemplo do que desenvolve a empresa global de orientação comercial, consultoria e gestão educacional, a *Global Education Management System* -GEMS, que criou uma rede em que no momento opera com 49 Escolas Internacionais nos Emirados Árabes Unidos, Catar e Egito (GEMS, 2023)

Assim como a GEMS, as escolas do tipo C têm sido cada vez mais gerenciadas por diferentes redes internacionais como é o caso também da organização sem fins lucrativos, a *International Schools Services* (ISS) que trabalha atualmente com mais de 800 EI. Desde 1955, a ISS opera em serviços essenciais que incluem o início e o funcionamento destas escolas, o recrutamento de líderes e educadores, treinamentos, fornecimento de material escolar e administração de fundações escolares. (ISS, 2023)

Em resumo, o setor das Escolas Internacionais tem sido marcadamente transformado nos últimos anos por essa nova forma de EI do tipo C, que é tipicamente gerida comercialmente com fins lucrativos, frequentada por um número crescente de estudantes locais abastados, possivelmente organizados e geridos por redes internacionais (com ou sem fins lucrativos), e tem provocado aumento de escolas privadas de língua inglesa em outros países. (BUNNELL, FERTIG E JAMES, 2016, p.05)

Tais mudanças têm levantado questões sobre a legitimidade dessas escolas como internacionais. Por visarem essencialmente a lógica do lucro e da competição como perspectiva, elas tendem a ser alvos de críticas e ficarem de fora do ambiente de aprovação social mais amplo, principalmente porque não conseguem adequar-se aos elementos da tradição que marcam a existência histórica da escola como instituição pública. (THIESEN, 2021, p.97)

De todo modo, Thiesen (2021, p.97) assegura que instituições que se propõem e assumem essa tipologia (EI) buscam desenvolver experiências curriculares que pretendem ser consideradas referências e “são fundamentalmente as Escolas Internacionais que materializam o conceito de internacionalização na formação de

estudantes no nível de Educação Básica e que vêm atraindo parte significativa das famílias das camadas sociais mais favorecidas em vários cantos do mundo”

Os bons indicadores de resultados alcançados pelas escolas classificadas com essa tipologia nos rankings das performances escolares com seus respectivos instrumentos de credenciamento e acreditação como é, por exemplo, o *International Baccalaureate-IB DP*, vêm fortalecendo ainda mais o discurso da internacionalização.(THIESEN 2020 p.5)

Diretamente associado ao projeto de Escolas Internacionais, o *International Baccalaureate Organization* é uma instituição sem fins lucrativos que surgiu na Suíça, Genebra, em 1968. Nas últimas décadas, o IBO se tornou reconhecido mundialmente como o mais importante instrumento de credenciamento das EI e o mais bem sucedido mecanismo de estreitamento de acesso da Educação Secundária à Superior. (YEMINI, 2017, apud THIESEN, 2021, p.98). Dentre os seus objetivos, estão o de desenvolvimento de jovens de mentalidade internacional, compreensão e respeito intercultural, “capazes de atuar e criar um mundo melhor e mais pacífico” (IBO, 2023)

Com essa missão de impactar positivamente o mundo por meio da educação, o IBO atua com escolas, governos e organizações internacionais, visando apoiar e desenvolver programas curriculares de educação internacional. Conforme mostram os números da própria fundação, em 2023, o IBO desenvolve seus programas para atender mais de cinco mil escolas em 159 países. (IBO, 2023)

Dentre seus principais programas estão: *Primary Years Programme* (IB-PYP), o *Middle Years Programme* (IB-MYP), o *Diploma Program* (IB-DP) e o *Career-related Programme* (IB-CP). O mais popular destes, IB-DP, conhecido apenas por IB, e o IB-CP são internacionalmente aceitos como porta de entrada para o ensino superior e reconhecido por universidades de mais de 70 países. (IBO, 2023)

No caso do IB-DP o curso pode ser ministrado em inglês, francês ou espanhol, e envolve uma série de atividades avaliadas internamente. O currículo é composto por seis grupos temáticos que oferecem um conjunto de disciplinas cada um: Estudos em Linguagem e Literatura, Aquisição Linguística, Indivíduos e Sociedades, Ciências, Matemática e Artes.

Os alunos devem escolher três disciplinas consideradas nível médio (*Standard Level – SL*) e três nível alto (*Higher Level – HL*). Além disso, devem cumprir três exigências centrais à filosofia e experiência do programa IB:

- Elaborar uma monografia (acompanhada por um supervisor, de interesse de uma das disciplinas e com no máximo 4 mil palavras)
- Cursar a disciplina ‘Teoria do Conhecimento’ (que estimula o pensamento crítico e filosófico sobre a origem do conhecimento), e
- Participar do projeto CAS (Criatividade, Atividade, Serviço) que envolve uma série de atividades musicais, esportivas, serviços sociais, entre outras ações relacionadas aos três conceitos (IBO, 2023)

Enfim, para participar é necessário que os alunos frequentem uma escola que oferta o diploma da IBO e escolha um conjunto de disciplinas dos programas, cujo currículo se propõe transdisciplinar e comum a todo o mundo.

É interessante salientar que, a partir das guerras, crises e ameaças no cenário internacional, nos anos 90, a UNESCO com ‘Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI’ discutiu e estabeleceu quatro novos pilares educacionais o: aprender a conhecer, a ser, a fazer e a viver em conjunto. (NICOLESCU, 1997)

A proposta defende um currículo transdisciplinar, ou seja, para além das disciplinas, que leve em consideração todas as dimensões humanas, aproximando ciências, artes, filosofias e espiritualidade. A intenção é trazer para o ensino as questões internacionais, os cuidados com o meio ambiente, o respeito as culturas, religiões, o ser criativo, preparando os jovens para se tornarem cidadãos globais. (NICOLESCU, 1997)

Quadro 3 - Principais programas do *International Baccalaureate*



Implementado em 1997, para crianças de 3 a 12 anos. Prepara para o IB-MYP, mas não é pré-requisito. O programa segue o modelo curricular transdisciplinar orientado pelo IB.	Lançado em 1994, é um programa educacional para alunos de 11 a 16 e destina-se à prepará-los para o <i>Diploma Programme</i> .	Instituído em 1968, com a criação da organização, é o mais popular dos programas, e conhecido apenas pelo nome de <i>International Baccalaureate (IB)</i> . Destina-se a preparar os jovens de 16 a 19 para o ensino superior e com seu diploma ingressarem em universidades de diferentes partes do mundo.	Foi criado em 2012 e funciona paralelamente ao IB-DP. Nesse programa os alunos de 16 a 19 anos combinam o estudo dos cursos do IB-DP, escolhendo duas ou mais de suas disciplinas, com os estudos relacionados à carreira, como o curso de habilidades profissionais e pessoais.
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir das Ibo.org (2023)

Os pilares dos quatro programas acima, segundo a organização, são: a) a mentalidade internacional- baseada em três frentes de atuação: (i) reflexão sobre perspectiva, cultura e identidade do aluno, (ii) multilinguismo, (iii) Serviço Social; b) o perfil do aluno IB (*Learner Profile – IB-LP*), que foca em desenvolver atributos fundamentais nos discentes para torná-los: inquiridores, exploradores, pensadores,

comunicadores, mente aberta, empáticos, arriscadores, equilibrados, reflexivos e confiantes ao se expressarem. (IBO, 2023).

Sobre essa base dos programas e dos pilares, na perspectiva de Thiesen (2021, p.99), o *International Baccalaureate* combina hoje em seus currículos a “compreensão intercultural, aprendizagem de línguas, direitos humanos, educação pela paz, cooperação internacional, consciência de questões globais e desenvolvimento sustentável”.

Para Hill (2015, p.29) o *International Baccalaureate* foi, no século XX, o projeto catalisador dessa filosofia de mentalidade internacional (*international-mindedness*), expressão utilizada, em 1951, no *Conference of International-minded Schools*, evento que teve sua primeira edição em 1949, originalmente intitulada *Conference of Principals of International Schools*. Convocadas pela UNESCO, as conferências foram criadas para discutir a educação internacional, e, atualmente, é aceita para caracterizar os princípios que sustentam as EI (privadas ou não).

Assim como a UNESCO, a OCDE e outros organismos transacionais são relevantes nas formulações daquilo proposto nos programas do IB. Segundo Roberts (2015, *apud* THIESEN, 2021, p.100), a IB se mantém atenta aos relatórios destes organismos transacionais, ao mesmo tempo em que seus programas e conferências também fomentam discussões e proposições de revisão por partes dessas mesmas organizações.

Além do frequente uso de seus materiais e recursos por ONGs, o autor destaca o fato dos programas IB também serem tidos como referência de um *continuous* da educação internacional, com potencial influenciador sobre os currículos de ensino básico nos sistemas oficiais, devido ao acentuado crescimento de escolas IB somado à capacidade de atração de seus programas.

O IB-DP alinha-se às questões de grande importância que vem sendo atribuídas pelas redes de governança transacionais no contexto do que tem sido chamado de educação global. A influência do IB-DP é tão substantiva que a Austrália chegou a apresentá-lo como alternativa para o programa nacional de educação e Israel discute a possibilidade de implantá-lo no seu sistema oficial de ensino. (DOHERTY, 2009 e YEMINI, 2015 *apud* THIESEN 2021 p.102)

Além da adoção de programas como o IB por sistemas oficiais de ensino, os mecanismos de acreditação de escolas como internacionais por agências e redes externas também são exemplos de projetos que marcam o alinhado compasso da Educação Básica e Superior à internacionalização.

Em segundo, em relação às agências e as redes de gerenciamento de credenciamento das EI, o crescimento exponencial de escolas do tipo C, como mencionado, foi acompanhado pela expansão vertiginosa de agências e redes de credenciamento e atendimento educacional e escolar. Apesar de terem autonomia para desenvolver e projetar seus próprios currículos, a maior parte das EI opta por adotar currículos de agências externas, visando projetar maior credibilidade e reconhecimento internacional. (HAYDEN E THOMPSON, 2015, p.334 e 335)

Thiesen (2021, p.104) também reforça a relevância do aspecto de acreditação internacional (AI) por parte dessas agências, para aquelas escolas que se propõem ou se consideram ser internacionais. O certificado de acreditação juntamente ao diploma IB, para o autor, são instrumentos que definem a fronteira entre ser ou não ser uma escola reconhecidamente internacional.

Além da acreditação, as agências ou rede de organizações de atendimento as EI desenvolvem uma série de ações que incluem o que segue:

avaliação por meio de exames atendendo padrões internacionais, monitoramento de processos e resultados, aconselhamento no âmbito da gestão e das decisões curriculares, seleção de professores, realização de eventos, qualificação de *staffs*, desenvolvimento de planejamentos estratégicos e de programas acadêmicos, estabelecimento de interfaces entre escolas da mesma rede e das escolas com outros espaços internacionais, estabelecimento de *standards*, etc. Todas com a promessa de alcance de alta qualidade educacional e curricular. (THIESEN 2021 p.104)

Em razão do conjunto de ações que realizam, Thiesen (2021,p.103) classifica as agências ou as redes de gerenciamento em dois tipos: as com escolas próprias, e portanto, projetam e desenvolvem formação escolar em suas unidades; a exemplo do que fazem a *Cambridge International School*, que desde 2015 integrou à *International Schools Partnership*; a *Stanford International School*, a *Viena Internacional School*; a *Eastern Mediterranean International School (EMIS)*, entre outras.

Há também aquelas que não possuem escolas próprias, e trabalham dando suporte e apoio, por meio do gerenciamento de diferentes serviços educacionais, participando efetivamente da formulação curricular das escolas convencionadas, como fazem a *Nobel Education Network*, o *Council of International Schools (CIS)*, a *Nordic Network Internacional Schools*, a *New England Association of Schools and Colleges (NEASC)*, a *Network of International Christian Schools*, a *Nord Anglia Education*, a *National Association of British Schools in Spain (NABSS)*, a *Association of German International*

Schools (AGIS), a *The National Association of Independent Schools* (NAIS), dentre outras.

Sobre as agências ou redes de gerenciamento e sua presença no Brasil, em 2018, por exemplo, os programas IB foram adotados em 32 escolas (THIESEN, 2021, p.108), e em 2023, esse número aumentou para 56, das quais, 25 com o *Primary Years Programme*, 10 com o *Middle Years Programme* e 46 com o *Diploma Programme*. (IBO, 2023). O *Cambridge Assessment International Education*, por sua vez, em 2018 possuía 17 escolas (THIESEN, 2021, p;108) e em 2023, está vinculada à 25. (CAIE, 2023).

1.2 Escolas Internacionais no Brasil

Cada vez mais essas agências ou redes de gerenciamento têm trabalhado com escolas da Educação Básica no Brasil, principalmente as EI e as Escolas Bilíngues (EB). Sobre as diferenças entre uma EI e uma EB, Schütz (2019) afirma que esta última segue o currículo e calendário nacional.

Segundo Luciana Bretano, professora de cursos de bilinguismo, diferentemente das escolas bilíngues, as escolas internacionais são vinculadas a outros países, de onde virão as diretrizes curriculares. O foco pedagógico é ensinar no idioma estrangeiro do país origem a qual as escolas estão vinculadas (seja inglês, espanhol, alemão etc). Dessa forma, as EI acabam sendo mais ‘monolíngues’, enquanto que as EB oferecem um certo equilíbrio entre o idioma local e o idioma que se propõe adicional. (TENENTE, 2023)

Até meados de 2020, não havia regras específicas no Brasil para o funcionamento de instituições dessas modalidades. Somente em julho daquele ano que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou um documento com a reflexão e sugestão de requisitos mínimos para que uma escola possa se autodenominar ‘bilíngue’ ou ‘internacional’. (BRASIL, 2020)

Art. 6º As Escolas Internacionais estão vinculadas a outros países, de onde emanam as suas diretrizes curriculares, as parcerias com instituições educacionais nacionais devem observar legislação e normas brasileiras, a exemplo da BNCC, para a expedição de dupla diplomação. Parágrafo único. Somente podem utilizar a denominação de instituição internacional aquelas que se enquadrarem nos critérios deste artigo. Art. 14 As Escolas Internacionais fundadas por comunidades de imigrantes procedem conforme os acordos bilaterais dos seus estatutos de fundação, observando-se o disposto nesta Resolução. Art. 17 As Escolas Internacionais e as Escolas Brasileiras com Currículos Internacionais devem seguir os acordos determinados em seus estatutos de fundação, observando-se o disposto nesta Resolução. Art 18 § 3º

As Escolas Internacionais devem seguir os acordos determinados em seus estatutos de fundação e o disposto nesta Resolução para o currículo brasileiro. (BRASIL, 2020, p.23-25)

As normas da CNE apresentadas acima não chegaram no entanto a ser homologadas pelo Ministério da Educação na gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro, e até o momento encontra-se a espera de análise. Ainda assim, as regras serviram de base como ponto de partida para que estados brasileiros implementassem seus próprios regulamentos.

Sendo assim, o número de Escolas Internacionais no Brasil, por não haver requisitos mínimos e um estabelecimento único do que se configuraria EI, varia conforme a interpretação de autores e instituições. Não há dados oficiais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tendo em vista que o Instituto não inclui esta tipologia de escola nas estatísticas dos censos escolares anuais que realiza.

De acordo com o *John Catt's Guide to International School*, guia de educação internacional, na 20ª edição de 2022/2023, a revista contabilizou mais de 5 mil EI no mundo, sendo 67 no Brasil (ANEXO A). Por escolas internacionais considerou as que apresentam pelo menos um dos seguintes requisitos: oferecem um currículo diferente do país anfitrião, está associada ou credenciada por uma associação escolar internacional¹⁶ e/ou aceitam alunos de países estrangeiros. (BARNES, 2022)

Segundo Schütz (2019), as escolas internacionais de ensino fundamental e médio surgiram no Brasil ainda no século XIX, a partir das necessidades de educação de famílias expatriadas residindo no país. Considerando EI as escolas que possuem uma grade curricular estrangeira, até o ano de 2019, o autor somou 29 em território nacional (ANEXO B), maior parte nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília.

As Escolas Internacionais, por não serem exclusivas às crianças expatriadas, contam atualmente com a maior porcentagem de alunos brasileiros e com corpo docente misto, composto de professores internacionais e locais. A grade curricular normalmente atende aos requisitos da política educacional brasileira e da estrangeira, sendo predominantemente estadunidense ou britânica. (SCHÜTZ 2019)

¹⁶ As associações são : *Association of International Schools in Africa (AISA)*; *British Schools in the Middle East (BSME)*; *Central & Eastern European Schools Association (CEESA)*; *Council of International Schools (CIS)*; *Council of British International Schools (COBIS)*; *ECIS*; *East Asia Regional Council of Schools (EARCOS)*; *Federation of British International Schools in Asia (FOBISIA)*; *International Schools Association (ISA)*; *New England Association of Schools and Colleges (NEASC)*; *Western Association of Schools and Colleges (WASC)*

E há também escolas que atendem apenas aos requisitos curriculares estrangeiros (SCHÜTZ 2019). Nesses casos, elas são consideradas cursos livres, não tendo vinculação perante o sistema brasileiro de ensino (CEDF, 2020). A Resolução Vigente do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), de 1º de dezembro de 2020, assim se manifesta:

Art. 11. A instituição educacional internacional possui currículo, calendário e jornada escolar do sistema educacional do país de origem, devendo ser supervisionada ou fiscalizada por autoridades educacionais estrangeiras, com aulas ministradas em outro idioma. § 1º A instituição educacional internacional não mantém vinculação perante o sistema brasileiro de ensino e funciona como curso livre. § 2º Estudante de instituição educacional internacional que desejar prosseguir os seus estudos, em instituição educacional brasileira, deverá solicitar a equivalência de estudos, nos termos regidos pela legislação vigente. (CEDF, 2020, p.5)

A presença dessas Escolas Internacionais em diferentes países tem chamado a atenção por sua relevância no cenário educacional mundial. Diferentes autores, Thiesen (2021), Hayden e Thompson (2013), Bunnell, Fertig e James (2016), entre outros, têm destacado o expressivo potencial influenciador das EI e das redes de gerenciamento e credenciamento sobre as políticas educacionais e curriculares dos sistemas oficiais dos Estados-nação, entendendo que esse ‘sistema paralelo’ de educação

parece responder mais eficientemente às demandas dos requerimentos internacionais postos notadamente pelas redes políticas transnacionais. São requerimentos que, dentre outros aspectos, apelam para o estabelecimento de padrões educacionais de níveis cada vez mais elevados nos *rankings* das *performances* em termos de resultados de aprendizagem dos estudantes (THIESEN 2021 p.105)

No Brasil, Thiesen (2021, p.109 e 162) afirma que ainda que não se verifique a relação mais objetiva entre o sistema oficial de ensino nacional e o que propõem as Escolas Internacionais e suas redes de apoio e gerencialmente, é possível observar evidências de aproximação e alinhamento pedagógico, ideológico e político progressivos, seja por meio da busca e/ou acatamento de orientações e recomendações internacionais, seja por incluir abordagens conceituais de conotação liberal nos textos da política curricular, por aderir mecanismos de avaliação em larga escala, por buscar implementar projetos pontuais ou medidas objetivando atender aos requerimentos, demandas e expectativas globais.

Para o autor, assim como as EI têm chamado a atenção no âmbito de escolas brasileiras com currículos diretamente associados aos movimentos pela internacionalização, também estão inclusos nesse espaço o que segue

- As Escola Bilingues (EB), que oferecem currículos em dois ou mais idiomas, e , por vezes, ofertam o IB
- As escolas que apesar de não serem EI ou EB, se vinculam às diferentes agências ou redes de gerenciamento curricular em escala internacional
- As escolas privadas que oferecem formação com currículos focados nas chamadas competências interculturais e globais com forte acento no idioma inglês

Esse movimento pela internacionalização do ensino também tem provocado uma forte valorização pelo duplo diploma no setor educacional privado, o que vem levando um número crescente de famílias brasileiras a buscarem as Escolas Internacionais e Bilíngues no país, principalmente por aquelas que ofertam o inglês como língua principal. (SOUZA, 2021).

Impulsionadas também pelas oportunidades de ensino a distância, escolas brasileiras, visando ofertar aos alunos o diferencial do duplo diploma, estão firmando parceiras com escolas virtuais de outros países, a destaque os Estados Unidos. (ALVAREZ, 2017).

Por ser até 50% mais baratas quando comparado as EI, nos anos 2017 a 2021, houve uma alta entre 6 e 10% de EB no Brasil (TERRA, 2021). Já na rede educacional pública, o movimento de internacionalização está levando municípios a aderirem aos programas bilíngues e a implementarem diferentes projetos para o ensino do idioma adicional. (BRITTO E MARQUES 2014; SEDUC 2017; ALTOÉ 2018; GOVERNO DE SANTA CATARINA,2018; ANTUNES 2019)

Pode-se perceber que o bilinguismo e o programa do duplo diploma têm-se tornado popular nos colégios de Ensino Médio do Brasil. Essa realidade está contribuindo para a maior procura por universidades no exterior. Segundo dados do Ministério das Relações Exteriores, entre 2018 e 2021 houve alta de 16% no total de alunos brasileiros em instituições de ensino superior fora do país: de 3,6 milhões para 4,2 milhões e na última década o aumento foi de 36%. (PEREIRA E JANSEN, 2021).

1.3 A presença de alunos brasileiros e internacionais em instituições de ensino nos EUA

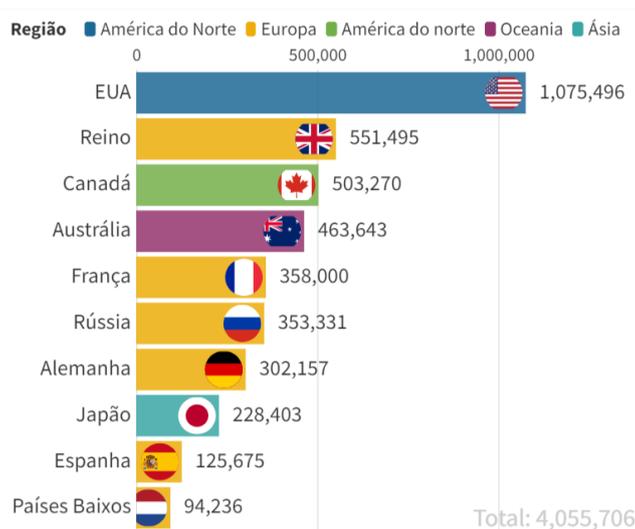
Em amplo sentido, o movimento de internacionalização do Ensino Básico, protagonizado por Escolas Internacionais e Bilíngues, colabora para a crescente circulação de alunos pelo mundo. Estas escolas funcionam como verdadeiros passaportes

para universidades no exterior e tal situação tem sido aproveitada não somente pelas instituições de ensino superior, que buscam atrair esses jovens, mas também pelos Estados, ao encararem a natureza instrumental da educação e perceberem, na internacionalização do ensino e na mobilidade acadêmica, a possibilidade de fortalecer ideologias e posicionamentos, de estreitar relações e influenciar países e regiões.

Nesse quesito, Estados Unidos é modelo de atuação, ao utilizar os meios educacionais como ferramenta de propagação ideológica e cultural. Ao longo de décadas, a atração de jovens para sua instituição de ensino superior é utilizada como forma de ampliar a influência do país, partindo da lógica fundamental que gira em torno da ideia de socializar os valores e a cultura estadunidense em jovens que, talvez um dia, farão parte das elites governantes de seus respectivos países, conquistando, por meio da visão positiva dos alunos e da ‘amizade de futuros líderes mundiais’, a produção de resultados políticos. (NOVELLI, 2020, p.02)

De acordo com o relatório *OpenDoors*, divulgado anualmente pelo *Institute of International Education* (IIE) e pelo departamento de Estado do governo estadunidense, desde a elaboração de sua primeira pesquisa, há cerca de 100 anos, os EUA ocupam a posição de país que mais recebe estudantes internacionais no mundo, incluindo alunos do ensino médio, ensino superior e do *Optional Practical Training*¹⁷ (OPT).

Gráfico 1 - Os 10 países que mais receberam estudantes internacionais no ano acadêmico de 2019/2020 por n° de alunos

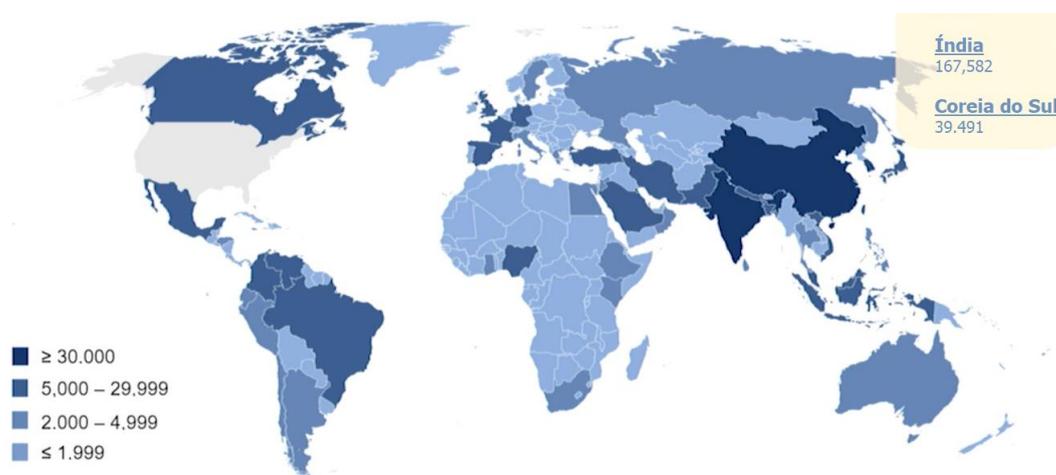


Fonte: Elaborado pela autora a partir de Statista (2022)

¹⁷ OPT é um emprego temporário que está diretamente relacionado à principal área de estudo de um aluno. Os alunos elegíveis podem se inscrever para receber até 12 meses de autorização de trabalho OPT antes de concluir seus estudos acadêmicos (pré-conclusão) e/ou após-conclusão dos estudos. (USCIS, 2022)

Entre os dez países que mais enviaram estudantes aos Estados Unidos no ano letivo de 2020/2021, a China, Índia e Coreia do Sul ocupam a primeira, segunda e terceira posição respectivamente, sendo os dois primeiros representantes mais de 50% do número total de alunos internacionais no país. Em quarto lugar dessa lista está o Canadá com 25.143, seguido da Arábia Saudita (21.933), Vietnã (21.631), Taiwan (19.673), Brasil (14.000), México (12.986) e Nigéria (12.860). (IIE/ OPEN DOORS, 2021)

Figura 3 - Número de alunos internacionais nos EUA por país de origem

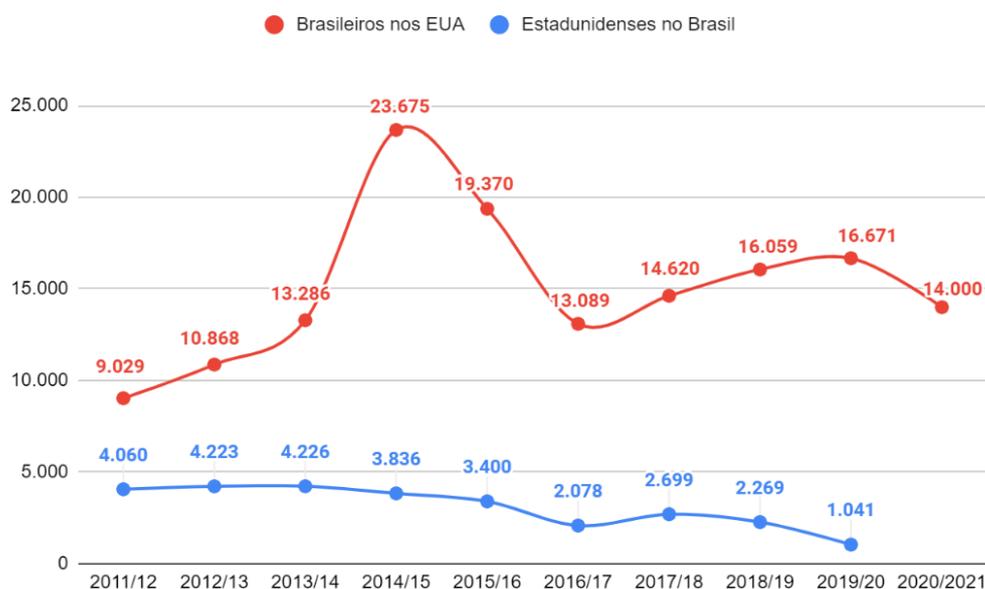


Fonte: IIE/Open Door (2021)

No caso específico de alunos brasileiros nos EUA, embora o cenário pandêmico do COVID-19 tenha afetado a educação internacional e a mobilidade acadêmica no mundo todo, o país passou de 9º colocado no ano letivo de 2018/19 para 8º lugar em 2019/20 e permaneceu em 2020/21. (IIE/ OPEN DOOR 2021; MORENO, 2019)

A presença do Brasil na lista dos dez países que mais enviam alunos aos Estados Unidos se mantém desde 2014, ano que alcançou a 10º posição, devido aos investimentos em programas de bolsas, como o Ciência Sem Fronteiras, e ao crescente interesse de alunos brasileiros em instituições de ensino nos EUA. (MORENO, 2015, 2019, IIE/ OPEN DOOR 2021)

Nos quase últimos dez anos, o Brasil veio então variando sua colocação. Entre 2013 e 2014, alcançou o recorde da 6º posição, quando teve um crescimento de 78% em relação ao ano anterior, e nos anos letivos de 2014/15 e 2016/17 sofreu uma forte queda nos números, conforme percebido no gráfico abaixo, retornando à décima posição, devido ao fim do Programa Ciência Sem Fronteiras. (MORENO 2015; U.S MISSION BRAZIL 2017)

Gráfico 2- Número de brasileiros estudando nos EUA e n° de estadunidenses estudando no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do IIE/Open Doors (2021) ¹⁸

Apesar da redução de 16% entre 2019/20 e 2020/2021, reflexo da pandemia do COVID-19, segundo Hanna (2021), este contexto também contribuiu para aumentar a procura de brasileiros por universidades estadunidenses. Durante o período de isolamento, muitos jovens curiosos experimentaram, a distância, cursos livres das faculdades estrangeiras, e quando as aulas retornaram presencialmente, as próprias instituições estimularam as matrículas dos alunos internacionais. Em 2020, o *Common Application*, sistema de admissão usado por 900 universidades nos EUA, registrou um aumento em 41% de inscrições de brasileiros em seu aplicativo.

Para os EUA, conforme o relatório *OpenDoors*, divulgado no fim de novembro de 2021, o cenário de pandemia provocou uma redução de 15%, passando de 1.075.496 para 914.095 o número de estrangeiros que estudavam em suas universidades, presencialmente ou online, dentro ou fora do país.

Segundo o secretário-adjunto de Estado para Assuntos Educacionais e Culturais do Departamento dos EUA, Matthew Lussenhop, a presença desses alunos internacionais, que representa em média 5 % do total de universitários, reforça a economia nacional. No ano acadêmico de 2019/20, por exemplo, contribuiu com US\$ 39 bilhões e apoiou 416.000 empregos. (IIE/ OPEN DOOR, 2021)

¹⁸ Dados disponíveis em < https://opendoorsdata.org/fact_sheets/brazil/>

Objetivando promover ainda mais a educação internacional, em julho de 2021, os departamentos de Estado e Educação, com o apoio dos Departamentos de Comércio e Segurança Interna dos Estados Unidos, emitiram a Declaração Conjunta de Princípios de Apoio à Educação Internacional, que orientará e coordenará a abordagem nacional sobre o tema. De acordo com o Departamento de Educação, agora mais do que nunca, com a pandemia do COVID-19, reforçando o aspecto da interconexão global, promover e fortalecer a educação internacional se tornou um imperativo para o país. (U.S DEPARTMENT OF EDUCATION, 2021, p.03 e 04)

Segundo Matthew Lussenhop, as colaborações entre as instituições de ensino superior ao redor do mundo são centrais para a economia e política externa dos EUA, e a Declaração Conjunta de Princípios de Apoio à Educação Internacional é resultado do reconhecimento dessa importância, e do valor da mobilidade estudantil para o país e para os alunos internacionais, que “ao estudarem juntos, estabelecem laços duradouros que formam a base de futuros negócios, comércio, relações científicas e diplomáticas e, ao longo do tempo, esses laços entre pessoas promovem a inovação, a prosperidade econômica, a paz e a segurança dos EUA e das nações ao redor do mundo”¹⁹ afirma o secretário. (IIE/ OPEN DOOR REPORT, 2021, tradução da autora²⁰)

Embora recém-lançada, a Declaração enfatiza uma preocupação antiga quanto aos impactos dos intercâmbios acadêmicos-culturais para os interesses internos e externos do Estado. “Em vários pontos-chave da história dos EUA, motivados por acontecimentos urgentes a nível nacional e mundial, a nação se beneficiou da forte liderança do governo dos EUA na promoção ativa da educação e do intercâmbio internacional” (U.S DEPARTMENT OF EDUCATION, 2021, p.02, tradução da autora²¹)

O próximo capítulo seguirá com a temática abordando a relevância histórica na área da educação internacional e dos intercâmbios acadêmicos e culturais para a política externa dos Estados Unidos, e a sua relação enquanto recurso diplomático e ferramenta de propagação ideológica e cultural.

¹⁹ Discurso disponível em <https://opendoorsdata.org/open-doors-2021-annual-data-release/>

²⁰ By studying together They establish strong, lasting bonds that form the basis of future business, trade, scientific, and diplomatic relations. And over time, these people-to-people ties foster innovation and economic prosperity and promote the peace and security of the United State and nations around the world.

²¹ At several key points in U.S. history, prompted by urgent domestic and global developments, the nation has benefitted from strong U.S. government leadership in actively promoting international education and exchange.

CAPÍTULO 2 – A SOCIALIZAÇÃO POR MEIO DOS INTERCÂMBIOS ACADÊMICOS-CULTURAIS E SUA RELEVÂNCIA PARA A POLÍTICA EXTERNA DOS EUA

Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo entrou numa ‘era de desenvolvimento’ estabelecida pelos países vitoriosos do conflito, onde foram criadas instituições globais de governança liberal. As organizações internacionais, visando a melhoria do capital humano, modernização e desenvolvimento tecnológico passaram a promover a educação global e a participar ativamente na reestruturação das políticas e infraestruturas educativas dos países em desenvolvimento. (GULTEKIN, 2021, p.101)

Desde então, com a perspectiva do progresso econômico e avanços nas relações internacionais e diplomáticas, os intercâmbios acadêmicos tornaram-se instrumentos de política externa, e começaram a ser organizados por bolsas de estudos de países e organizações doadoras. Esse período de ‘educação para o desenvolvimento’, em muitos casos utilizada para intervir em assuntos internos de países em desenvolvimento, durou até a década de 1980, quando foi induzido na sociedade mundial o paradigma neoliberal, conduzindo a questão da educação internacional para um aspecto mais econômico e empresarial. (GULTEKIN, 2021, p.102)

O efeito do paradigma neoliberal e o crescimento demográfico levaram os países a promoverem a privatização de seus sistemas de ensino e, com isso, abrir caminho para o aumento da comercialização e mercantilização da educação na década de 1990. Na virada do milênio, com a inclusão da educação como mercadoria negociável sob os sectores de serviços pela Organização Mundial do Comércio (OMC), a educação transfronteiriça foi formalmente reconhecida como um bem de consumo no exterior juntamente com outras mobilidades educacionais. (GULTEKIN, 2021, p.102)

A partir dessa época, educação internacional e mobilidade acadêmica consolidaram-se como importante tópico para as instituições de ensino superior em todo o mundo, e os números de alunos internacionais aumentou significativamente desde o início do século XXI, com cerca de 2.1 milhões em 2000 a 6.1 em 2019. A respeito dos países destino escolhidos, a maioria faz parte da OCDE, sendo os de língua inglesa os mais atraentes, como os Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, que juntos recebem mais da metade do total de alunos que estudam no exterior. (OECD, 2014, p.344; 2021, p.222)

O crescente número das últimas décadas tem relação direta com a ascensão global de universidades privadas e com o Processo de Bolonha²² que, juntos, impulsionaram os esforços das instituições de ensino superior (IES) na atração de alunos estrangeiros. A nível mundial, o surgimento dos *rankings* influenciou e mudou completamente o cenário da educação internacional. A competição entre as universidades, assim como entre os Estados-nação, levaram os governos a trabalharem juntos com as instituições de ensino superior do país para estimularem a vinda de alunos internacionais, defenderem os interesses domésticos e articularem para se posicionarem nos topos das classificações de *rankings* globais. (GULTEKIN, 2021, p.102-104)

A atuação de novos países, que investem nos canais de diplomacia pública, incluindo a educação internacional, e buscam se posicionar na competição por maior influência global, por melhorar seu *soft power*, está refletindo no setor da educação internacional, especialmente na área do Ensino Superior, que tem no intercâmbio acadêmico “uma das formas mais visíveis e impactantes da internacionalização da IES”. (PINTO E LARRECHEA, 2018, p.722). Esta realidade vem repercutindo nas tendências da mobilidade estudantil.

Atualmente tem havido uma tendência de mobilidade estudantil Sul-Sul e o regionalismo com países emergentes do mundo; além dos tradicionais padrões de mobilidade Sul-Norte em direção a destinos ocidentais. Estados-nação emergentes em relação a educação internacional do ensino superior tendem a priorizar seus interesses nacionais acima de quaisquer outros fatores. Perspectivas nacionalistas ou translocalistas dos governos nacionais referentes ao negócio de educação internacional têm sido significativos para os atores emergentes competirem com outras nações por *soft power*. Fatores políticos e ideológicos nos assuntos globais tornaram-se influentes na tendência do regionalismo na mobilidade estudantil internacional. (GULTEKIN, 2021, p.104 e 105, tradução da autora²³)

Tendo em vista o então cenário competitivo, e interessada em se manter como a “principal nação anfitriã de estudantes internacionais do mundo”, em 2021, na

²² É o nome que recebe o processo iniciado com a Declaração de Bolonha firmada em 1999 por 29 países como uma iniciativa de unificar o sistema de ensino superior em todo bloco europeu. A reforma tem como base melhorar o acesso a estudantes do próprio continente, promovendo a mobilidade e tornando o ensino mais competitivo.

²³ Currently, there has been a trend of South-South student mobility and regionalism with the emerging hub countries in the world; other than traditional South-North mobility patterns towards Western destinations. Emerging nation-state actors in international higher education tend to prioritize their national interests above any other factors. Nationalistic or translocalist perspectives of national governments within the international education business have been significant for the emerging actors to compete with other nations over soft power influence. Political and ideological factors in global affairs have become influential in the regionalism trend in international student mobility

presidência de Joe Biden, os Estados Unidos emitiram a Declaração Conjunta de Princípios de Apoio à Educação Internacional assumindo “um compromisso renovado dos EUA com a educação internacional” e endossando a importância da mobilidade acadêmica para os interesses do país no âmbito interno e externo.

O seguinte documento manifesta abertamente a preocupação do governo estadunidense a respeito da competição por atrair alunos internacionais, e alerta para a concorrência em especial com relação às nações consideradas não aliadas, o que representaria “um desafio direto à liderança dos EUA em pesquisa e inovação”, a sua “capacidade de lidar com preocupações globais comuns” e de defender valores ideológicos que julgam proteger “como direitos humanos, o Estado de direito, equidade e tolerância, no cenário mundial”.²⁴ (U.S DEPARTMENT OF EDUCATION, 2021, p.4 tradução da autora)

Nas palavras da declaração “é um imperativo que os Estados Unidos continuem a liderar o mundo e continuem sendo o destino preferido de talentosos estudantes, pesquisadores, acadêmicos e educadores internacionais” sendo, portanto, fundamental fomentar a mobilidade acadêmica já que os “estudantes internacionais fazem uma contribuição crítica para uma política externa que atende aos interesses do povo americano”²⁵ (U.S DEPARTMENT OF EDUCATION, 2021, p.4 tradução da autora)

Embora recém-lançada, a declaração enfatiza uma preocupação antiga, pois a relevância do intercâmbio acadêmico-cultural para os EUA, enquanto meio de influência de longo prazo, demonstra consistência há mais de 50 anos e seus programas têm o histórico de serem estruturados principalmente a partir de uma perspectiva de ‘segurança nacional’ (BU,1999; SCOTT-SMITH, 2008; SAUNDERS,2008), um conceito amplo que na concepção de Ferreira (2012, p.24) “abrange desde a proteção da integridade territorial, a expansão do capitalismo, até mesmo a defesa do *american way of life*.”

A considerada retórica da ‘segurança nacional’ solidifica-se como estratégia política dos EUA logo após a Segunda Guerra Mundial, e caracteriza o período em que o país experimenta simbioticamente o medo da ameaça soviética e a crença em seu próprio regime liberal-capitalista como escolha final para o mundo.

²⁴ represents a direct challenge to U.S. leadership in research and innovation, our ability to tackle common global concerns, and our capacity to effectively champion universal values, such as human rights, the rule of law, and equity and tolerance, on the global stage.

²⁵ It is imperative that the United States continue to lead the world and remain the destination of choice for talented international students, researchers, scholars, and educators. International students make a critical contribution to a foreign policy that serves the interests of the American people.

Durante este momento da história, conhecido por Guerra Fria (1947-1991), o confronto político-ideológico entre os EUA e União Soviética dividiu o sistema internacional em dois blocos, respectivamente, o liberalismo-capitalista e o socialismo-comunista, fazendo ambas as potências, com ideais hegemônicos, desenvolverem estratégias para disseminar suas visões de uma nova ordem global. Nessa disputa, entre as táticas utilizadas para conter o expansionismo soviético estava a caracterização da potência rival como uma ameaça à paz global e à segurança nacional, assemelhando o comunismo russo ao nazismo e a política soviética à política de guerra, expansionista. (BU, 1999; FERREIRA, 2012; BRUZIGUESSI, 2014; STEPHEN, 2016)

Como meio de disseminar a visão do ‘mundo livre’ e da ‘ameaça comunista’, e inscrever socialmente suas ideologias a nível global, os EUA começam a desenvolver políticas culturais em conformidade com os interesses da segurança nacional, contando amplamente com recursos privados para a implementação da diplomacia cultural, principalmente via intercâmbio educacional, que passou a cobrir uma ampla gama de atividades cultural, econômica e militar, tornando o termo ‘intercâmbio educacional’ tão abrangente que alguns estudiosos o consideraram sinônimo de relações culturais na América do pós-guerra. (BU, 1999, p. 394).

Antes da Segunda Guerra Mundial, o governo dos EUA basicamente deixava as políticas culturais no exterior para os esforços privados. Organizações religiosas e instituições filantrópicas como a Rockefeller e Carnegie eram as principais forças que patrocinavam o intercâmbio acadêmico. Somente nos anos 1930, que o governo central começa a patrocinar atividades relacionadas aos intercâmbios culturais na América Latina como parte da ‘Política de Boa Vizinhança’ do presidente Franklin D. Roosevelt. Tais iniciativas no continente tinham o intuito de combater a expansão cultural europeia no hemisfério ocidental e acabaram por se tornar um prelúdio para o envolvimento total do país nos intercâmbios culturais a nível global depois de 1945. (BU, 1999, p.395)

Com o governo federal assumindo a liderança na promoção da educação e intercâmbios acadêmicos, os programas passaram a ser amplamente integrados a objetivos políticos e deliberações de política externa. Nos anos 1960, o então Secretário de Estado Adjunto da Educação e Cultura, Philip Coombs, avaliou o intercâmbio educacional como um componente irrevogável da política externa estadunidense após o fim da Segunda Guerra Mundial, e caracterizou as atividades educacionais e culturais como a ‘quarta dimensão’ das relações exteriores e ‘lado humano’ da política externa, por

focar nas pessoas, suas ideias, valores, compreensões, atitudes, habilidades e conhecimentos. (COOMBS,1964 *apud* BU,1999, p.397)

Anos antes, em 1945, a importância do ‘lado humano’ da política externa também é considerada pelo Secretário de Estado Adjunto, William Benton. Ao analisar as mudanças nas relações exteriores e apontar a crescente influência da sociedade civil nas tomadas de decisões do Estado, o secretário alerta para a necessidade de pesquisas de opinião na formulação da política externa e de programas de intercâmbio como meio de fomentar o ‘entendimento’ entre os povos. (BU,1999, p.397; SANTOMAURO, 2015, p.58 e 59)

Com o então cenário, após a sucessão de duas grandes guerras mundiais e início da era atômica, na percepção dos formuladores de políticas governamentais dos EUA tornou-se vital para a segurança nacional compreender as mentes das pessoas em outras sociedades e ter as aspirações e problemas do país compreendidos pelos outros. (BU,1999, p.397) Nesse sentido, a educação assume um papel fundamental.

A eficiente experiência da política cultural dos Estados Unidos, na 2ª Guerra, influenciou as políticas americanas posteriores, que propunham **“um Plano Marshall para o campo das ideias”**, como a lei do senador Fulbright, que autorizava a utilização de recursos excedentes da área militar para financiamento de intercâmbios internacionais. A declaração do Senador ilustrava o pensamento que resumia suas intenções: **“A educação é realmente um dos fatores essenciais de nossas relações internacionais tão importante quanto a diplomacia e o poder militar, nas suas consequências para a guerra e a paz”** (RIBERIO, 1989 *apud* SANTOMAURO, 2015, p.66 grifos da autora).

Para Scott-Smith (2008, p. 176 e 177), duas justificativas básicas estariam por trás das práticas dos intercâmbios internacionais pós-guerra por parte do governo estadunidense, a defesa pela chamada ‘compreensão mútua’ e a ‘guerra psicológica’. A ‘compreensão mútua’ refere-se à ideia de que uma maior valorização de outros pontos de vista poderia contribuir para a redução das fontes de conflito, além de reconhecer os resultados benéficos da interdependência dos povos e do intercâmbio de ideias, bens e serviços.

Apesar de defender declaradamente o discurso da ‘compreensão mútua’, a diplomacia pública dos EUA, argumenta Scott-Smith (2008, p.176), tem sido historicamente reprovada por sua falta de reciprocidade. Durante os anos de Guerra Fria, em competição com a propaganda soviética, relata Bu (1999, p.414), a abordagem unilateral com a finalidade de exportar a cultura, os valores e a tecnologia estadunidense

foi ainda mais enfatizada, tornando impróprio a utilização do termo ‘troca’, apesar de ‘compreensão mútua’ ter permanecido como a palavra de ordem.

[o] ‘intercâmbio educacional’ tornou-se um importante instrumento para projetar imagens favoráveis dos Estados Unidos, simbolizadas por sua abundância de riqueza material, cultura de consumo, know-how tecnológico, liberdade individual e democracia política [...] à medida que a assistência técnica, a ajuda econômica e a defesa militar eram integradas aos intercâmbios educacionais, promoviam os produtos, a tecnologia e o modo de vida estadunidense ²⁶. (BU, 1999, p.394 tradução da autora)

A segunda justificativa, embora a ‘compreensão mútua’ tenha sido a face pública dos programas de intercâmbio, viria então das intenções políticas mais práticas de propaganda e ‘guerra psicológica’ (SCOTT-SMITH, 2008).

a intenção política explícita, expressa por meio da aplicação de técnicas de guerra psicológica, emergiu repetidamente na aplicação da diplomacia pública dos EUA pós-Segunda Guerra Mundial. Exemplos incluem a Campanha da Verdade e o Conselho de Estratégia Psicológica sob Harry Truman, o Conselho de Coordenação de Operações sob Dwight Eisenhower, Projetos Verdade e Democracia sob Ronald Reagan, e os programas multivariados do Pentágono sob George W. Bush (MIDDLEBROOK,1995; OSGOOD, 2006 *apud* SCOTT-SMITH 2008 p. 177 tradução da autora)²⁷

Na análise de Saunders (2008, p.16 e 17), a ‘guerra psicológica’ foi um componente vital na disputa ideológica durante a Guerra Fria e era definida pelo Conselho de Segurança Nacional dos EUA como o uso planejado de uma nação, da propaganda e de outras atividades diferentes do combate, capazes de “transmitir ideias e informações destinadas a influenciar as opiniões, atitudes, emoções e comportamentos de grupos estrangeiros de forma a apoiar a consecução dos objetivos nacionais”, sendo o “tipo mais eficaz de propaganda” aquele em que o “sujeito se move na direção que você deseja por razões que acredita serem dele” (NSCD *apud* SAUNDERS, 2008, p. 16 e 17).

²⁶ “‘educational exchange’” became an important instrument to project favorable images of the United States symbolized by its abundance of material wealth, consumer culture, technological know-how, individual freedom, and political democracy[...]As technical assistance, economic aid, and military defense were integrated with educational exchanges, they promoted American products, technology, and ways of life.

²⁷ While mutual understanding has been the public face of exchange programs, explicit political intent, expressed through the application of psychological warfare techniques, has surfaced repeatedly in the application of post-World War II U.S. public diplomacy. Examples include the Campaign of Truth and the Psychological Strategy Board under Harry Truman, the Operations Coordinating Board under Dwight Eisenhower, Projects Truth and Democracy under Ronald Reagan, and the multivarieted programs of the Pentagon under the George W. Bush administration

Um dos instrumentos empregados na ‘guerra psicológica’ foi o conceito de ‘mentira necessária’ e ‘desmentido plausível’ como estratégias legítimas em tempo de paz pelo Conselho Nacional de Segurança, que autorizava a *Central Intelligence Agency* (CIA) a empregar ‘atividades psicológicas sigilosas’ que apoiassem as políticas anticomunistas norte-americanas. (SAUNDERS, 2008, p.47-48 e 54).

No âmbito da ‘guerra psicológica’, foi estabelecido, em 1950, o Congresso pela Liberdade Cultural, dirigido por um agente da CIA. No seu auge, o Congresso chegou a ter escritórios em mais de 30 países e suas atividades contaram amplamente com financiamentos da CIA, usando de fachada entidades como as Fundações Ford, Farfield, Rockefeller e Carnegie. (SAUNDERS, 2008, p.13,130-153)

Durante os anos de 1950 a 1967, o Congresso pela Liberdade Cultural publicou dezenas de revistas prestigiosas, contou com um serviço de notícias e reportagens, realizou exposições artísticas, recompensou músicos e artistas com premiações e apresentações públicas, e organizou conferências internacionais amplamente divulgadas. “Sua missão era afastar a intelectualidade da Europa Ocidental do fascínio remanescente pelo marxismo e o comunismo, levando-a para uma visão mais receptiva do ‘estilo norte-americano’”. (SAUNDERS, 2008, p.13)

É a partir dessa lógica de ‘guerra psicológica’ e propagandística, tendo como face pública o discurso e defesa da paz e ‘compreensão mútua’, que surgem no imediato pós-guerra, ações como o Programa *Fulbright*, em 1946 e o *International Visitor Leadership Program* (IVLP), em 1948, responsáveis, segundo Douglas e Neal (2013, p.30) por consolidar a política de intercâmbios educacionais e profissionais como ferramenta e símbolo da diplomacia pública dos EUA.

Considerado o principal programa de intercâmbio profissional do Departamento de Estado, o *International Visitor Leadership Program* surge em 1948 com o objetivo oficial de incentivar relações duradouras entre nacionais e estrangeiros de áreas profissionais semelhantes. Por meio da iniciativa, líderes atuais ou emergentes de diferentes áreas são nomeados pela embaixada estadunidense em seus respectivos países, e convidados a realizarem uma visita, de curto prazo, aos EUA. A experiência reúne todos os anos aproximadamente 5 mil pessoas, contabilizando até hoje um total superior a 200 mil convidados, incluindo mais de 500 atuais ou antigos chefes de Estado ou chefes de governo. (BUREAU OF EDUCATIONAL AND CULTURAL AFFAIRS, 2022a)

Por sua vez, o Programa *Fulbright*, principal programa de intercâmbio educacional e cultural do país, desde a sua criação, financiou a aproximadamente 400 mil

acadêmicos, professores, artistas, e profissionais, oferecendo-lhes oportunidade de ensinar, conduzir pesquisas ou estudar em instituições, faculdades e universidades nos EUA, no caso de participantes estrangeiros, ou no exterior, quando cidadãos estadunidenses. Atuando em mais de 160 países, entre os destaques de *alumni Fulbright*, 40 serviram como chefes de Estado ou chefes de governo. (BUREAU OF EDUCATIONAL AND CULTURAL AFFAIRS, 2022b)

Além de ambos os programas destacados, vistos como instrumentos básicos da diplomacia pública estadunidense (DOUGLAS; NEAL, 2013) é interessante mencionar também o lançamento de duas iniciativas voltadas a fornecer bolsas de estudo, através de um processo seletivo criterioso, a alunos de ensino médio: o *Future Leaders Exchange* (FLEX) Program, criado em 1992, voltado a estudantes da Europa e Euroásia; e o *Kennedy-Lugar Youth Exchange and Study* (YES), lançado em 2002, em um contexto pós atentado 11 de setembro, e destinado a jovens de países de sua maioria muçumana. Neste último, além de frequentarem um *American High School* nos EUA, os alunos são incentivados a se engajar em serviços comunitários e atividades consideradas de ‘educação cívica’. (BUREAU OF EDUCATIONAL AND CULTURAL AFFAIRS, 2022c; 2022d)

Tais programas e seus sucessores direcionados a intercâmbios educacionais foram e seguem sendo, afirma Novelli (2020), percebidos e utilizados pelos EUA como estratégia para socializar seus valores e cultura, focando em jovens propensos a fazerem parte da elite de governantes de seus Estados de origem, e assim, por meio da construção da visão positiva dos alunos e da ‘amizade de futuros líderes mundiais’ alcançar resultados políticos favoráveis ao país anfitrião.

Segundo Lomer (2017, p.16), essa lógica estabelecida na Guerra Fria derivada dos EUA, que levou a programas de intercâmbios culturais financiados pelos Estados, tornou-se o argumento central empregado em pesquisas que avaliam a relevância de intercâmbios educacionais entre nações, defendendo a concepção de que estudantes estrangeiros seriam capazes de mudar suas atitudes e se identificarem com o país receptor como resultados de experiências positivas, ou seja, a partir do processo de socialização.

A socialização, conceito amplamente utilizado nas ciências sociais, é compreendida como o “processo pelo qual a interação social leva os ‘novatos’ a endossarem formas esperadas de pensar, sentir, e agir”²⁸ (JOHNSTON, 2001, p.494

²⁸ socialization is a process by which social interaction leads novices to endorse “expected ways of thinking, feeling, and acting.”

tradução da autora). Na concepção de Stryker e Statham (1985 *apud* JOHNSTON, 2001, p.494) “a socialização é um termo genérico usado para se referir aos processos pelos quais o recém-chegado – a criança, novato, ou estagiário, por exemplo – tornam-se incorporados aos padrões organizados de interação”²⁹ (tradução da autora) criando como função básica o senso de pertencimento social, sendo os entendimentos intersubjetivos dessa sociedade internalizados e tomados como fatos. (JOHNSTON, 2001, p.494)

Nesse contexto, o conceito de socialização é central em diferentes áreas e temas de estudo, como em linguagem e aquisição da linguagem; sociologia e psicologia social; antropologia e a difusão das práticas culturais, teorias de formação de identidade em grupo e conformidade com as normas do grupo; ciência política e a aquisição de orientações de políticas básicas entre os jovens ou explicações de movimentos sociais; entre outros. (JOHNSTON, 2001, p.495)

Para o Johnston (2001), compreender o processo de socialização parece ser central em alguns dos principais tópicos da teoria das relações internacionais atualmente como: a formação e mudança de preferências; formação de identidade nacional; a criação, difusão e cumprimento de normas internacionais; e os efeitos de instituições internacionais, por exemplo. Todavia, mesmo se mostrando importante, ainda acredita ser a socialização subteorizada em grande parte das RI.

É curioso, no entanto, como a socialização é subteorizada em grande parte das RI, apesar do fato de a maioria das tentativas de influência diplomática não coerciva pela maioria dos atores, boa parte das vezes, tenha por objetivo “mudar as mentes” dos outros, persuadir, adular ou constranger os outros a aceitarem e, esperar que internalizem novos fatos, dados, argumentos, normas, e entendimentos causais sobre determinadas questões. **O objetivo da diplomacia é muitas vezes a socialização dos outros para aceitarem de forma axiomática novos entendimentos sobre a política mundial** (JOHNSTON, 2001, p.489 grifos e tradução da autora)³⁰

No mesmo sentido que Johnston (2001), Novelli (2020, p.03) julga, do ponto de vista teórico, mesmo considerando vertentes das RI que lhe dão alguma significância,

²⁹ Socialization is the generic term used to refer to the processes by which the newcomer the infant, rookie, or trainee, for example—becomes incorporated into organized patterns of interaction

³⁰ It is curious, though, how undertheorized socialization is in much of IR, despite the fact that most noncoercive diplomatic influence attempts by most actors most of the time are aimed at “changing the minds” of others, of persuading, cajoling, or shaming them to accept, and hopefully internalize, new facts, figures, arguments, norms, and causal understandings about particular issues. The goal of diplomacy is often the socialization of others to accept in an axiomatic way novel understandings about world politics.

como o Construtivismo e a Escola Inglesa, o conceito de socialização subteorizado, tendo seus microprocessos majoritariamente ignorados. No tocante aos estudos empíricos, contudo, assinala que

o conceito tem sido principalmente empregado por trabalhos voltados a entender como o ambiente internacional pode influenciar positivamente nos processos domésticos de democratização, seja através do papel socializador exercido pelas organizações internacionais sobre as elites políticas domésticas...ou através do impacto causado pelo intercâmbio de oficiais estrangeiros em academias militares estadunidenses sobre o desenvolvimento de instituições democráticas em seus países de origem (NOVELLI, 2020, p.03)

Ao considerar a socialização por meio da mobilidade acadêmica, Novelli (2020, p.13 e 14) defende a capacidade de tal mecanismo gerar atitudes positivas de longo prazo em relação aos países receptores, com possibilidade de se converter em ganhos políticos, caso tais estudantes ocupem posições políticas decisórias em seus países de origem. O autor busca evidenciar tal hipótese ao analisar e constatar que chefes de Estado que estudaram em instituições de ensino nos Estados Unidos produziram uma postura mais favorável em relação à política externa deste país.

No mesmo sentido, Atkinson (2010) discute os intercâmbios acadêmicos sediados pelos EUA e apoia a perspectiva do seu potencial na difusão de valores e práticas liberais através das fronteiras de Estados autoritários. A experiência, entendida como um mecanismo de socialização democrática, seria capaz, segundo o autor, de possibilitar aos participantes de países não democráticos a oportunidade de interagir, observar as pessoas e seus comportamentos, adquirir conhecimento sobre normas, ideais e como as democracias funcionam e assim aprender o que esperar de seus líderes e instituições.

Conforme defende, a governança democrática não apenas depende da construção de instituições democráticas, mas também do conhecimento dos cidadãos sobre como estas instituições devem funcionar em suas vidas cotidianas, por isso da relevância de estimular a socialização democrática por meio de atividades transnacionais como os intercâmbios acadêmicos.

Todavia, Atkinson (2010) argumenta que para que tais experiências possam impactar as instituições políticas e influenciar o comportamento político em outros países, pelo menos três condições contextuais são importantes: "(i) a profundidade e extensão das interações sociais que ocorrem durante o período no exterior, (ii) a partilha de um senso de comunidade ou identidade comum entre os intercambistas e seus anfitriões, e

(iii) a conquista de uma posição politicamente influente pelo participante do intercâmbio após o retorno ao país de origem”³¹ (ATKINSON, 2010, p.2 tradução da autora)

Embora as consequências possam ser mais sutis, o autor considera que as três condições contextuais seriam responsáveis por tornar certas experiências de intercâmbios mais influentes que outras, mais eficazes na transmissão de normas e ideias através das fronteiras geográficas e ideológicas.

Uma vez em casa, os participantes podem responsabilizar suas próprias instituições governamentais por meio de ações abertas, como protestos. Mas é mais provável que sua influência seja mais sutil. Alguns participantes podem entrar no serviço do governo e as ideias que foram aprendidas no exterior podem ser usadas para reformar as práticas existentes ou instituições políticas. Outros podem já ocupar posições politicamente poderosas em seus governos e podem alterar diretamente as políticas. Outros podem simplesmente compartilhar suas experiências com amigos e familiares.³² (ATKINSON, 2010, p.2, tradução da autora)

Ao seguir o raciocínio argumentativo da socialização democrática, Nye (2004, p.13) também acredita que as interações e experiências de milhões de estudantes estrangeiros em universidades dos EUA não são triviais, posto que seu retorno ao país de origem permite exportar ideais e valores que tendem a atingir as elites locais.

A maioria dos líderes da China tem um filho ou filha educado nos Estados Unidos que pode retratar “uma visão realista” dos Estados Unidos que muitas vezes está em desacordo com as caricaturas na propaganda oficial chinesa. Do mesmo modo, quando os Estados Unidos tentavam persuadir o Presidente Musharraf do Paquistão a mudar as suas políticas e a apoiar mais as medidas americanas no Afeganistão, provavelmente ajudou que ele pudesse ouvir de um filho trabalhando na zona de Boston.³³ (NYE, 2004, p.13 tradução e aspas da autora)

³¹ (i) the depth and extent of social interactions that occur while abroad, (ii) the sharing of a sense of community or common identity between participants and their hosts, and (iii) the attainment of a politically influential position by the exchange participant after returning home.

³² Once home, participants may hold their own government institutions accountable through overt actions such as protests. But more likely their influence is more subtle. Some participants may enter into government service and the ideas that had been learned abroad may be used to reform existing practices or political institutions. Others may already hold politically powerful positions in their governments and can directly alter policies.

³³ Most of China's leaders have a son or daughter educated in the States who can portray a realistic view of the United States that is often at odds with the caricatures in official Chinese propaganda. Similarly, when the United States was trying to persuade President Musharraf of Pakistan to change his policies and be more supportive of American measures in Afghanistan, it probably helped that he could hear from a son working in the Boston area.

Em desacordo com tal percepção, Freyburg (2014, p.59), alerta que apesar do crescente corpo de pesquisa e defensores da difusão democrática por meio de intercâmbios acadêmicos e outros vínculos transnacionais, pouco se tem conhecimento sobre se e em quais condições as atividades transnacionais socializariam os princípios e práticas democráticas nos cidadãos de regimes autoritários.

Em contextos divergentes como os de regimes autoritários, atenta Spilimbergo (2009 *apud* FREYBURG, 2014, p.61), é possível que os efeitos positivos esperados por democracias que financiam atividades de intercâmbio acadêmico na esperança de promover normas liberais como direitos humanos, democracia e igualdade de gênero possam ser contrários. Evidências anedóticas sobre líderes educados no exterior, assinala o autor, sugerem que estudar em democracias liberais pode levar a rejeição de valores liberais, como no exemplo de Sayyid Qutb, o líder fundamentalista islâmico, cujas experiências como estudante nos EUA teriam reforçado sua crença na decadência moral da civilização ocidental.

Ao olhar para funcionários do Estado, em vez da elite política ou cidadãos, Freyburg (2014, p. 69) defende que, em contextos autoritários, as atividades transnacionais teriam o potencial, o efeito mais forte e positivo para democratizar quando experiências práticas estivessem envolvidas, uma condição preenchida pelo intercâmbio cooperativo dentro de redes transgovernamentais, mas não em tipos difusos de vínculos como educação internacional e transmissão de mídia estrangeira.

No seu estudo, o autor define a socialização democrática “como estando presente na medida em que os indivíduos mudam suas atitudes em relação à governança democrática por meio da exposição a influências transnacionais”³⁴ e que a “exposição teria mais probabilidade de moldar as atitudes dos indivíduos quanto mais as experiências ocorram em um ambiente direcionado, estruturado e interpessoal.”³⁵ (FREYBURG, 2014, p.60 e 61 tradução da autora)

Sendo assim, toda a análise sobre os efeitos da socialização nos diferentes tipos de intercâmbios transnacionais em regimes autoritários é feita pelo autor a partir de uma

³⁴ I define democratic socialization as being present to the degree that individuals change their attitudes toward democratic governance through exposure to transnational influences.

³⁵ The exposure is more likely to shape individuals' attitudes the more their experiences take place in a targeted, structured, and interpersonal setting.

definição de socialização como mudança de atitude, ancorada na psicologia social, referindo-se

à socialização como o resultado e não como o processo de socialização ou ambos, o meu entendimento afasta-se deste clássico. Além disso, distancio-me do objetivo ambicioso de medir a “internalização” ou “socialização plena”, o que “implica que os agentes adotem os interesses, ou mesmo possivelmente a identidade, da comunidade [socializante]”³⁶ (FREYBURG, 2014, p.61 tradução da autora)

A respeito de pesquisas discutindo a socialização como processo, Freyburg (2014, p.61) aponta como exemplo mais proeminente estudos que envolvem os participantes de organizações internacionais, analisando a capacidade de a experiência torná-los mais ‘internacionais’ em perspectiva. No entanto, contra-argumenta, que os “estudos de socialização a nível individual demonstram que o efeito de socialização observado parece estar enraizado em experiências a nível nacional e não em nível internacional.”³⁷ (FREYBURG, 2014, p.61 tradução da autora)

Sendo assim, para o autor as pesquisas existentes sobre a demonstração do relativo alto apoio a normas supranacionais diria menos sobre o processo de socialização internacional e mais sobre o recrutamento seletivo ou a auto-seleção, uma vez que os delegados nacionais enviados para as organizações internacionais tenderiam, em sua opinião, a serem ‘cosmopolitas’³⁸ antes mesmo de começarem a trabalhar em nível supranacional.

³⁶ by referring to socialization as the outcome rather than the process of socializing or both, my understanding departs from this classical one. In addition, I distance myself from the ambitious target of measuring “internalization” or “full socialization,” which “implies that agents adopt the interests, or even possibly the identity, of the [socializing] community

³⁷ studies of individual-level socialization demonstrate that the socialization effect observed appears to be rooted in experiences at the national rather than international level.

³⁸ A compreensão do que é um ser cosmopolita varia entre os autores. Para Montaldo (2014) ser cosmopolita significa ser versátil, um interlocutor absoluto, capaz de comunicar-se com todos (com os iguais ou diferentes povos e culturas, com os saberes particularizados e especializados, mas também com as crenças e saberes populares) a partir de um espaço de enunciação abrangente que se constitua como lugar de poder. Em Melo e Marochi (2019 p. 2 e 3) entende-se por sujeito cosmopolita o sujeito adaptado e conformado ao sistema de competitividade da economia capitalista, preparado tanto para o mundo do trabalho quanto para a sociabilidade neoliberal. Sujeitos formados com conhecimentos, habilidades e valores que os tornem capazes de lidar com situações e resoluções de problemas em um ambiente caracterizado pelo cosmopolitismo, um “cenário repleto de julgamentos, comparações públicas de resultados, controles e avaliações contínuas, que exigem a todo o momento a atenção à produtividade e a relação custo-benefício das ações.”

Ao considerar as perspectivas de pesquisadores que defendem a relevância da socialização por meio de programas de intercâmbios acadêmico-cultural como estratégia do Estado receptor, assim como as observações de Freyburg (2014) a respeito da importância da socialização ainda a nível nacional na formação de indivíduos cosmopolitas, a seguinte pesquisa, tendo em vista seu objeto de estudo, hipótese e objetivos, considera pertinente abordar no próximo capítulo as seguintes temáticas:

- O papel socializador das escolas, aproximando-se do entendimento clássico da socialização enquanto processo no campo da Sociologia da Educação, e da educação escolar na reprodução social, ao atuar na transmissão de normas, valores sociais e padrões de comportamento que influenciará na formação do *habitus*³⁹ do indivíduo em conformidade com um arbitrário cultural⁴⁰ das classes dominantes.
- A perspectiva gramsciana das escolas como formadoras de intelectuais ‘orgânicos’ e aparelho privado de hegemonia. Como responsáveis por contribuir no processo de construção do consenso forjado e adequação do comportamento dos indivíduos à visão de mundo e interesses defendidos pelas classes dirigentes de um país
- As escolas, mais especificamente as escolas internacionais, como formadora das elites de países periféricos em conformidade com os valores ideológicos

³⁹ Conforme Almeida (2005, p.141 e 142) a noção de *habitus* apresentado por Bourdieu refere-se “a um processo em que o agente social incorpora as estruturas objetivas, produzindo a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”. O conceito de *habitus* pode ser entendido como sendo as exterioridades interiorizadas pelo indivíduo- os valores que direcionarão a conduta do agente, a linguagem, a postura corporal, constituídos dentro de um determinado contexto social, que revelam as especificidades do indivíduo e as da classe social a que pertence. “O *habitus* é formado durante a socialização do indivíduo, desde o seu relacionamento familiar, sua primeira educação, passando pela escola, religião, trabalho – todos os meios que, enfim, irão contribuir para a formação do indivíduo em determinado contexto social.”

⁴⁰ Segundo Bourdieu, os valores e significados que orientam cada grupo social em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição arbitrários, não estando, portanto, fundamentado em nenhuma razão universal e objetiva. “A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à natureza das coisas ou a natureza humana” (BOURDIEU, 1992 *apud* NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002, p.36). O “arbitrário cultural dominante” é marcado pela aceitação e legitimidade social. De um modo geral, seriam os valores e significados arbitrários, capazes de se impor como cultura legítima, sustentados pelas classes sociais dominantes e transmitidos para as classes dominadas, sendo vividos pelos indivíduos como os únicos possíveis ou válidos. O arbitrário cultural não é percebido pelos agentes da sociedade, e no caso específico da escola, pelos pais, alunos e até mesmo pelos professores que, por desconhecê-lo, envolvem-se na trama da reprodução, naturalizando-a. (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002)

defendidos por classes dominantes dos Estados centrais das estruturas hegemônicas de poder.

CAPÍTULO 3 – AS ESCOLAS COMO AGENTES DA SOCIALIZAÇÃO

Estabelecida inicialmente pelos Estados Unidos, a partir da lógica da ‘guerra psicológica’, nos anos que seguem o fim da Guerra Fria, os programas de intercâmbios acadêmico-cultural passaram a fazer parte da política externa dos Estados-nação. Hoje uma das formas mais impactantes do movimento global pela internacionalização da IES, as diferentes pesquisas que analisam a capacidade destes programas promoverem resultados políticos de interesse do país anfitrião giram em torno do potencial socializador da experiência.

Ao considerar a perspectiva argumentativa da socialização nos intercâmbios acadêmico-cultural e trazê-la para o objeto da pesquisa, as *American Schools* no Brasil, o presente capítulo busca analisar o potencial socializador das escolas. E nesse sentido inicia por discutir o papel socializador das escolas e da educação escolar para a reprodução social, aproximando-se do entendimento da socialização enquanto processo no campo da sociologia da educação.

3.1 O papel socializador das escolas e da educação escolar na reprodução social

Considerado um conceito extremamente complexo, segundo Belloni (2007, p. 61), do ponto de vista da Sociologia, o processo de socialização “é um fator de reprodução das estruturas sociais, materiais e simbólicas, sendo, por consequência, um mecanismo muito eficaz de controle social e, por isto, objeto da atenção e da ação de diversas instituições sociais.”.

Na Sociologia, a socialização é fundamental para a construção das sociedades e está relacionada com a assimilação de hábitos culturais, bem como ao aprendizado social dos sujeitos, referindo-se ao processo no qual os indivíduos aprendem e interiorizam valores e regras de determinada sociedade. (CARVALHO, 2018, p.22)

De forma genérica, explicam Berger e Luckmann (1966, p.173-184), é possível distinguir duas modalidades interativas de socialização: a primária e a secundária. A primária seria a responsável por formar a base, essencial na construção do caráter do indivíduo, um processo inconsciente que se dá na primeira infância, sendo a família a instituição social mais fundamental. Nesta fase, o mundo dos pais é tido como o único mundo existente, e não como o mundo pertencente a um contexto institucional específico.

É quando a criança internaliza a linguagem, as regras básicas da sociedade, a moral e os modelos comportamentais do grupo a que pertence.

Segundo os autores (1966, p.184) a socialização primária termina quando o conceito do outro generalizado é estabelecido na consciência do indivíduo. A partir daí ele passa a ser “um membro efetivo da sociedade e possui subjetivamente uma personalidade e um mundo. Mas esta interiorização da sociedade, da identidade e da realidade não se faz de uma vez para sempre” pois, afirmam, com o fim da socialização primária, outro processo que nunca termina nem se completa inicia-se chamado de socialização secundária, impondo ao indivíduo novas realidades sociais de convivência.

A socialização secundária pode ser compreendida como a interiorização de “submundos” institucionais ou baseado em instituições dos quais o indivíduo desconhece, fazendo-o assim perceber que existem outras culturas, outras ideologias para além das do mundo que o foi apresentado.(BERGER E LUCKMANN, 1966, p.185) Nas palavras de Berger e Berger (1977, p.213) a “socialização primária é o processo por meio do qual a criança se transforma num membro participante da sociedade” já a “socialização secundária compreende todos os processos posteriores, por meio dos quais o indivíduo é introduzido num mundo social específico”.

Na Pedagogia e Psicologia, o processo de socialização, avalia Miranda (1984, p.130), tem sido frequentemente tratado como um estágio de integração da criança à sociedade. Ao analisar a participação da família e da escola nos processos de socialização, a autora afasta-se desta perspectiva de socialização enquanto integração, e retoma a problemática proposta pela socióloga Bernard Charlot, que considera a socialização como um processo evolutivo da condição social da criança, com foco não em como a criança se socializa, mas como a sociedade socializa a criança.

Refletindo o papel da família, fundamental na socialização primária, Miranda (1984, p.133-134) ressalta a importância de se considerar a classe social em que a criança está inserida, pois é a partir do convívio com este grupo que o indivíduo “internaliza padrões de comportamento, normas e valores de sua realidade social que é decorrente da sua condição de classe”, e é a condição de classe da família que “irá determinar os aspectos internalizados, o veículo de internalização e o próprio processo de internalização na socialização básica da criança”.

Ao deixar de interagir quase que exclusivamente com a família, e ingressar na instituição escolar, segundo a autora, o indivíduo passa a viver uma socialização

qualitativamente distinta, onde será submetido a novos processos de internalização da realidade social, pela mediação de novos veículos sociais.

Na percepção de Silva e Timbó (2017, p.69), enquanto a família é essencial na socialização primária, a escola será uma instituição de socialização secundária crucial no desenvolvimento geral e cognitivo da criança e, portanto, para os ciclos posteriores de sua vida. “É na escola que se constrói parte da identidade de mundo; nela as crianças adquirem os princípios éticos e morais para serem aplicados na sociedade; nela surgem as dúvidas, interações, inseguranças e ideologias em relação ao futuro.”

Em consonância com este entendimento, Miranda (1984) e Cury (2006) justificam a finalidade ideológica da escola ao promover a adaptação do indivíduo à sociedade. Para os autores, na consolidação de formas coletivas de convivência democrática, a educação escolar, dada em instituições próprias de ensino, funcionam como uma importante agência socializante para a vida social e personalidade do indivíduo, não só por propiciar a transmissão do acúmulo de conhecimentos por meio do desenvolvimento de capacidades cognoscitivas, como por transmitir normas, valores sociais e padrões de comportamento.

Adotando uma perspectiva crítica do papel escolar, e da socialização como um processo evolutivo da condição social do indivíduo, Miranda (1984) ainda alerta para a importância de se considerar a origem de classe da criança e a finalidade social da escola, visto que

A escola certamente não é neutra. Ela atua com o um instrumento de dominação, funcionando como reprodutora das classes sociais, através dos processos de seleção e exclusão dos mais pobres e, ao mesmo tempo, da dissimulação desses processos. Contudo, esse papel não se realiza perfeitamente, pois tanto a escola quanto o saber por ela ministrado constituem partes orgânicas de um todo social definido pela contradição básica, contida na relação entre dominantes e dominados. (MIRANDA, 1984, p.132)

As instituições sociais da família e da escola são dois espaços tradicionais de socialização abordados nos estudos clássicos da Sociologia da Educação, e grande parte dos trabalhos desta área, afirma Setton (2005, p.337), tem como paradigma maior Émile Durkheim e, mais recentemente, Peter Berger e Thomas Luckmann.

Considerado fundador da Sociologia, e um dos teóricos mais conceituados na referência de socialização mediante a educação, a socialização para Durkheim é compreendida como um processo de desenvolvimento da ‘consciência coletiva’ no jovem indivíduo, com vistas à coesão social, ao consenso “entendido como uma comunidade de ideias, crenças religiosas, tradições nacionais ou profissionais, opiniões coletivas, normas

e regras aceitas por todos os membros da sociedade” (DURKHEIM, 1958 *apud* BELLONI, 2007, p.64)

De acordo com Belloni (2007, p.64 e 65) o quadro teórico Durkheimiano apresenta uma concepção determinista da relação indivíduo/sociedade. Nele a sociedade é vista como exterior, histórica, transcendente e age de forma coercitiva ao indivíduo, cabendo a educação a responsabilidade de adequá-lo e integrá-lo ao meio social.

Para o clássico, a educação é definida como “a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão amadurecidas para a vida social”. Nesse sentido, a educação consiste na “socialização metódica das novas gerações” e a sua função é perpetuar e reforçar a integração social pela formação do ‘ser social’. (DURKHEIM, 1958 *apud* BELLONI, 2007, p.64)

Conforme explica Da Silva (2021, p.05), na visão Durkheimiana, o ser humano possuiria um duplo caráter, havendo nele “dois seres”, o “ser individual”, formado pelos acontecimentos singulares da vida de cada indivíduo, e o “ser social”, sobre o qual a educação age, concebido como

Um sistema de ideias, sentimentos e de hábitos, que exprimem em nós, não nossa personalidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda a espécie. Seu conjunto forma o ser social. (DURKHEIM, 1952 *apud* DA SILVA, 2021, p.05)

Embora o termo educação, no qual se refere Durkheim, não esteja resumido ao ensino formal, quando se observa a educação de uma forma ampla, um dos exemplos mais marcantes da sociedade no processo educativo são as instituições educacionais, enquanto um lugar específico de transmissão de conhecimento e de valores. (CURY, 2006, p.670 e 671)

Diferente da família, voltada a ensinamentos de caráter privado e doméstico, em Durkheim (1978 *apud* SETTON, 2005, p.338) a escola surge como complementar a esta, como instituição responsável pela construção de indivíduos morais e eticamente comprometidos com o ideal público.

Durkheim enfatiza e crê na coerência entre valores institucionais e individuais na construção de um projeto moderno de civilização. A escola laica viria a ser o grande veículo educativo, instituição capaz de transmitir um corpo de normas e referências formadoras de uma consciência e de uma personalidade moral e ética. (SETTON, 2005, p.339)

Segundo Da Silva (2021, p.08), uma leitura Durkheimiana a partir da perspectiva funcionalista traz a identificação da função social da ação educativa, da função integradora e finalidade última da ação educativa de criar as condições para a reprodução e perpetuação da existência da própria sociedade, considerando suas normas, valores vigentes e seus elementos básicos de integração.

Da Silva (2021, p.08 e 09) ressalta, no entanto, que com a intenção de apresentar uma Sociologia completamente isenta de ideologias e orientações políticas, o caráter social e reprodutor da educação escolar não é problematizado ou tomado como objeto de crítica por Durkheim. Enquanto a Sociologia durkheimiana expõe uma compreensão geral quanto ao papel do sistema de ensino para a manutenção (ou reprodução) da sociedade, uma leitura mais crítica da reprodução social é baseada na interpretação do sociólogo francês Pierre de Bourdieu, ao dialogar com a perspectiva marxista de dominação ideológica de classe.

Em seu artigo, o autor traz algumas aproximações e distanciamentos entre as concepções de Durkheim e Bourdieu acerca da educação escolar, com ênfase no seu papel para a reprodução social. Ao analisar as obras dos clássicos, de acordo com Da Silva (2021, p.19 e 20), ambos acreditam que a educação exprime a estrutura, o ‘espírito’ de uma sociedade, e que toda sociedade cria um ‘modelo de homem’, e educa suas gerações segundo esse modelo. Concordam que no interior dos diversos grupos sociais há elementos distintos que compõem a ação educativa (ou ação pedagógica) desse nicho específico, ainda que não escape da fiscalização do Estado e do ‘modelo de homem’ trazido por essa sociedade.

Os estudos de Durkheim e Bourdieu defendem a ideia que a educação é condição para a manutenção (ou reprodução) da sociedade, mas enquanto na concepção de Durkheim, avalia Da Silva (2021, p.20), o ‘espírito’ de uma sociedade- sua cultura, representações coletivas, seu modelo de homem- é visto como um mero fato social exterior que se sobrepõe aos indivíduos; em Bourdieu, esse ‘espírito’ é erigido sobre a arbitrariedade cultural das classes dominantes, em função da legitimação do domínio e manutenção da hegemonia desses grupos no interior de uma formação social.

Segundo a perspectiva crítica bourdieusiana, influenciadas pelas obras de Durkheim, Max Weber e Karl Marx (DA SILVA, 2021, p.03) a forma como a sociedade se organiza tende a estabelecer e manter relações entre grupos dominantes e grupos dominados, em que estes últimos se submetem à ordem social percebida de modo pré-reflexivo como ordem das coisas. Há na organização social um processo de naturalização

do construído socialmente com o objetivo de inscrever ‘aquilo que é’ na natureza humana e não deve ser modificado porque sempre foi assim. (HEY E CATANI, 2010, p.02)

Dessa forma, ‘aquilo que é’, os elementos que compõem a estrutura da sociedade, as ideias, os sentimentos, as representações coletivas, o modelo de homem desejado, é arbitrariamente e continuamente imposto pelos grupos dominantes, que por meio ação pedagógica, presente nas instituições ou instâncias pedagógicas, impõe um arbitrário cultural- colocado como natural e legítimo, segundo o *habitus* desses grupos dominantes- que não apenas atua para a manutenção, mas a reprodução das relações de força no interior dessa sociedade. (DA SILVA, 2021, p.20)

Ou seja, com Bourdieu, pensar a reprodução social é buscar entender os modos de dominação engendrados no mundo social e a reprodução cultural que garantem esse ciclo. Para o sociólogo, a reprodução cultural faz parte de um processo mais amplo de reprodução social através do qual sociedades inteiras e suas características culturais, estruturais e ecológicas são reproduzidas, sobretudo pela influência socializante de grandes instituições, como as escolas, respeitando a renovação da cultura ou das relações sociais, sem que haja significativas modificações. (ALMEIDA, 2005, p.144)

Enquanto na perspectiva marxista, a reprodução social é sobretudo de escopo econômico, incluindo as relações de produção, as forças produtivas e a força do trabalho da classe operária, para Bourdieu, a reprodução social não se dá apenas pela posse do capital econômico, mas também pela detenção do capital cultural⁴¹. Sendo este último a principal estratégia de reprodução da ordem em sociedades com bases organizacionais mais complexas, devido à complexificação também de suas relações de dominação em tais sociedades. (HEY E CATANI, 2010, p.01)

No caso da reprodução cultural, Bourdieu foca-se na análise do sistema escolar para tentar desvelar a reprodução das desigualdades. A escola, segundo sua perspectiva crítica, é responsável por participar não só da transmissão e renovação da cultura, como da renovação da desigualdade social, por intermédio da imposição da cultura dominante como cultura universal e legítima, que serve de base e dão respaldo à posição privilegiada das classes dominantes ou governantes.

⁴¹ O conceito de “capital cultural”, segundo Da Silva (2021, p.10), não encontra definição clara, mas tem sua significação percebida no conjunto de suas obras. Para fins de mensuração empírica, o “capital cultural” pode “ser traduzido em termos palpáveis sob a forma de titulações acadêmicas ou acúmulo de informações sobre bens culturais hegemonicamente valorizados, o conceito se refere de modo mais abrangente ao volume acumulado de disposições e saberes que caracterizam aquilo que uma sociedade toma como “alta cultura, ou a cultura legítima.”

A escola, na perspectiva dele [Bourdieu], não seria uma instituição imparcial que, simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. **Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal.** A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais. (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002, p.18 grifos da autora)

Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p.29 e 30), Bourdieu ressalta que são os alunos provenientes dos meios sociais privilegiados os mais aptos a incorporarem a cultura dominante veiculada pelo sistema de ensino. O crítico insiste, assim, no fato de a cultura própria à escola e aos seus professores ser imposta às crianças, mesmo àquelas que são oriundas de meios culturais diferentes. A questão da reprodução cultural liga-se, deste modo, ao estudo das condições da reprodução da dominação, no qual o sistema de ensino escolar tem papel fundamental, por ser a educação percebida pelo sociólogo não como uma “mera socialização das novas gerações, mas uma socialização simbolicamente violenta a fim de reproduzir a estrutura social existente.” (DA SILVA, 2021, p.20)

Em suma, o princípio de perpetuação da relação de dominação para Bourdieu, resume Hey e Catani (2010, p.2), “reside em instâncias como o Estado e a escola, entendidos como lugares de elaboração e de imposição de princípios de dominação que se exercem dentro mesmo do universo mais privado, das relações pessoais.”

Amplamente analisada por Bourdieu, a escola, juntamente com a família, é tradicionalmente tratada nos estudos sobre a problemática da socialização no campo da Sociologia da Educação. Ambas, conforme Setton (2005, p.345 e 346), até os anos 1960, eram abordadas pela Sociologia como instituições separadas, mas com papéis complementares na formação e na socialização do indivíduo. A escola, enquanto espaço público, de educação moral, social e profissional dos indivíduos, e a família como espaço privado, de afeto, responsável por um patrimônio e uma herança cultural de base.

Com o crescimento do mercado difusor de informação e de entretenimento, relata o autor, em meados do século passado nos países desenvolvidos ocidentais e capitalistas, e notadamente a partir 1970 no Brasil, visualizou-se outra configuração sociocultural com novos modelos de socialização.

A partir da revolução industrial, dada a cultura de massa⁴² do século XX, além da família, a escola e o grupo de pares, a mídia também passou a ter papel-chave na socialização das novas gerações. O fenômeno da cultura de massa, com toda sua diversidade e aparato tecnológico, capaz de publicizar conselhos e estilos de vida, passa a difundir uma série de propostas de socialização, partilhando com os tradicionais espaços da família e escola uma responsabilidade pedagógica. Nesse contexto, é possível considerar novas articulações entre as instâncias educadoras, e uma nova arquitetura das relações sociais, em que as ações educativas não mais se restringiam aos espaços de instituições tradicionais. (SETTON, 2005, p.347; BELLONI, 2007, p. 59 e 60)

A escola, como a família, está confrontada à concorrência de outras instâncias de socialização, tendo dificuldades de enfrentar e/ou integrar as imagens e os valores difundidos pelas mídias e os modos de socialização entre pares que caracterizam muitos jovens de hoje (turmas, clubes, etc.). A televisão aparece como uma concorrente importante, constituindo, com as outras mídias, uma espécie de *escola paralela* que contribui ao questionamento da legitimidade da escola (seus conteúdos e seus métodos) como instância que detinha um quase monopólio da transmissão do saber: a escola não é mais o único lugar onde se aprende. (BELLONI, 2007, p.59 e 60)

A massiva circulação de informações plurais e heterogêneas e a ampla difusão dos bens culturais criaram outras formas de interação social, novas condições do indivíduo de expandir e diversificar o seu conhecimento de mundo, de refletir sobre a realidade, construí-la e experimentá-la a partir de outros parâmetros que não exclusivamente locais e institucionais, ou necessariamente próximas no tempo e no espaço, mas possivelmente longínquas e/ou virtuais. (SETTON, 2005, p.347)

As mídias, afirma Belloni (2007, p.61 e 62), especialmente as mídias digitais e as redes telemáticas, atualmente, são responsáveis por provocar grande impacto e consequências desconhecidas no cotidiano e nas estruturas simbólicas das sociedades. Tais estruturas simbólicas são reproduzidas por meio de “um processo extremamente complexo de transmissão de cultura: conhecimentos, técnicas, valores, símbolos, representações, normas e papéis sociais” que “são apresentados como saberes

⁴² O termo “cultura de massa” refere-se à produtos culturais de fácil compreensão, reprodução e padronização, originados e subordinados à ótica da indústria cultural. A indústria cultural é responsável por se apropriar de manifestações e elementos culturais, seja popular ou erudito, com o intuito adaptá-los e transformá-los em produtos racionalmente fabricados para o consumo do maior número de pessoas, das massas, seguindo a lógica da lucratividade e padrões do mercado de consumo. (HORKHEIMER e ADORNO, 2002) Embora críticas, a cultura de massa tem maior potencialidade para chegar a um grande público heterogêneo.

imprescindíveis, imagens identitárias atraentes e modelos inelutáveis de comportamento.”

A reprodução social, enfatiza o autor, não apenas a cultural, mas a econômica e política tem na socialização das novas gerações um dos elementos mais importantes, sendo fundamental, assim como o papel de instituições educacionais, o papel das mídias de massa. As atuais tendências e configuração sociocultural contemporânea, contrariando as concepções clássicas do processo de socialização como ação determinante da sociedade sobre o indivíduo, colocam em evidência o caráter ativo e interativo das crianças e jovens neste processo, reconhecendo sua importância como atores sociais na sociedade do consumo globalizada. (BELLONI, 2007, p.61 e 62)

Mesmo percebidos como atores principais e sujeitos ativos, que concebem e interpretam o mundo de forma particular e singular, é importante considerar que essa forma de enxergar o mundo participa de um processo de aprendizagem que varia de acordo com o universo de socialização do indivíduo, forçosamente diferente segundo sua origem social. Ao longo deste processo, extremamente complexo e dinâmico, as novas gerações são objetos de instituições especializadas, entre as quais as mais importantes, para Belloni (2007, p.58-62), continuam sendo a família e a escola, assim como as mídias e a igreja.

Enquanto a família, a classe social, o bairro e, às vezes, a religião são fatores de diferenciação das crianças, a escola e a mídia funcionam como fatores de unificação – o objetivo é o consenso ou a coesão social –, difundindo os valores e as normas que se pretende sejam comuns a todos os membros de uma sociedade. **As instituições de socialização, especialmente a escola e as mídias, desempenham o papel de guardiãs e de difusoras de uma espécie de síntese dos valores hegemônicos que formam o consenso indispensável à vida social.** (BELLONI, 2007, p.59 grifos da autora)

Ao referir-se ao mecanismo de reprodução social, na qual aponta a escola como instituição fundamental na formação do *habitus* do indivíduo, Bourdieu deixa claro, segundo Almeida (2005, p.145 e 146), que tal processo não ocorre apenas na forma de coerção, antes, porém, é estabelecido, buscado e vivido com o consentimento dos agentes nele envolvidos. Em uma organização social, como na sociedade capitalista, enfatiza Bourdieu, a reprodução ocorre sob as bases da dominação que a sustenta, ocultando o que teorizou por ‘violência simbólica’, ao se tratar de uma dominação permeada pela não consciência, sutil, inculcando e legitimando os valores e significados arbitrários sustentados pelas classes dominantes.

A ‘violência simbólica’ ou a ‘dominação simbólica’ seria então a imposição e a perpetuação dissimulada de um arbitrário cultural como cultura universal. E nesse sentido, para Bourdieu, a escola, com seus procedimentos, discursos e práticas aparentemente neutros, reforçaria um *habitus* em conformidade com a reprodução social, praticando a violência simbólica de impor uma cultura escolar própria à classe dominante, interiorizando nos alunos de forma natural “os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal” (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002, p.18)

Ao sublinhar que o saber escolar estaria intimamente associado ao arbitrário cultural dominante, Bourdieu abre portas para uma análise crítica dos currículos. Para o sociólogo, os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos valores, conhecimentos, e interesses defendidos pelas classes dominantes. O próprio prestígio e hierarquia de determinadas disciplinas consideradas ‘canônicas’ ou ‘marginais’, em todos os graus de ensino, estariam relacionadas a sua maior ou menor afinidade de habilidades e conhecimentos valorizados pela elite. (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2007, p.41)

Acusado de possuir uma visão generalista, Bourdieu é criticado por negligenciar, até certo ponto, o fato de o sistema escolar e seu o conhecimento selecionado e transmitido guardarem uma autonomia relativa em relação à cultura dominante, e mais amplamente, em relação às estruturas de dominação. Para Syders (1976 *apud* NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2007, p.45) seria possível pensar que parte do conteúdo escolar é valorizado e se mantém apenas por seu valor distintivo, ou seja, pelo fato de ser parte da cultura dominante, mas que tal argumento não poderia se estender completamente ao conjunto do currículo.

Nesse sentido, o fato de os grupos socialmente privilegiados dominarem os conteúdos valorizados pelo currículo não seria suficiente para se afirmar, de uma forma generalizante, que esses conteúdos foram selecionados por pertencerem a esses grupos. Na verdade, o raciocínio poderia ser até o inverso. Por serem reconhecidos como superiores (por suas qualidades intrínsecas), esses conteúdos passaram a ser socialmente valorizados e foram apropriados pelas camadas dominantes (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2007, p.45)

Embora os conteúdos escolares possam ser considerados pertencentes ou apropriados pelas camadas dominantes, ainda assim, é pertinente considerar que existe a necessidade de aceitação por parte dessas classes para que as práticas e conhecimentos sejam incorporados aos currículos adotados pelos sistemas formais de ensino. Dessa forma, mesmo que conteúdos específicos possuam qualidades intrínsecas, a estruturação

do currículo escolar depende do crivo destas classes dominantes e por isso não foge dos seus interesses.

Na visão de Foucault (1999, p.218), a escola estaria designada a fabricar determinado tipo de sujeito, visto que “o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade” e “é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama disciplina”. O autor defende que “todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo” (2004, p.12)

Ao analisar o teórico francês, Ribeiro (2016, p.38) destaca que o processo educativo para Foucault está sempre conectado à afirmação e à perpetuação de um regime de verdades, defendido e difundido por aqueles que estão em tal contexto, com maior controle sobre determinada sociedade, e com propósito final de dominar e domesticar o homem para a vida em sociedade

3.2 Gramsci e as instituições educacionais como aparelhos privados de hegemonia e formadores de intelectuais orgânicos

As percepções e críticas de Pierre Bourdieu e Michael Foucault no tocante a relação entre educação e sociedade gravitam em torno de outro autor que os precedeu, Antonio Gramsci, aproximando-se do seu conceito de hegemonia cultural.

Assim como consideram Bourdieu e Foucault, Gramsci, afirma Sabbatini (2014), também compreende o sistema educacional como um sistema baseado em um conjunto de valores preponderantes que são impostos por aqueles grupos que alcançaram posição de dominância na escala social e são assumidos, no senso comum, como a representação da verdade.

Ao contrário da dominação mediante a coerção física, a hegemonia para Gramsci (que Bourdieu chama de ‘dominação simbólica’) “se vale de um controle ideológico manipulativo sutil, amparado num sistema pervasivo de valores, crenças e atitudes, permeado através da sociedade e que sustenta o *status quo* das relações de poder” (SABBATINI, 2014, p. 5 e 6)

No livro “O marxismo encontra Bourdieu”, Michael Burawoy confronta a noção bourdieusiana de dominação simbólica com a noção gramsciana de hegemonia, apontando como principal diferença entre ambas a questão da dominação inconsciente e

dominação consentida. “O primeiro envolve o desconhecimento da dominação como tal, ao passo que o segundo implica o consentimento consciente à dominação” (BURAWOY, 2010, p.16)

Para o autor, a dominação simbólica de Bourdieu atuaria em nível predominantemente inconsciente, praticamente imperceptível, e por isso, difícil de ser combatida, enquanto a hegemonia de Gramsci seria uma forma de dominação que opera por meio do consenso consciente dos subordinados com a dominação, mediante concessões pontuais negociadas dos dominantes, e, portanto, mais propensa de ser desmascarada com uma tomada de consciência por parte dos dominados.

Diferentemente da análise dicotômica de Burawoy quanto à concepção gramsciana de hegemonia e a bourdiesiana de dominação simbólica, Schneider et al (2017, p.63-64) não enxergam propriamente antagonismos entre os autores, mas apenas ênfases e expectativas distintas, e, por que não, complementares, entendendo que “ assim como Bourdieu (embora com menor ênfase) admitia o nível consciente ou representacional da dominação simbólica, Gramsci também reconhecia, em outros termos, a atuação inconsciente da hegemonia” fazendo “frequentes referências à eficácia da hegemonia no universo dos sentimentos, das crenças, da moral etc.”

A noção de hegemonia foi trazida por Vladimir Lênin no seio da tradição marxista, e, embora, não tenha surgido com Gramsci e seja compreendida por estudiosos de maneira ligeiramente diferente, ganhou nova dimensão e se popularizou nos trabalhos do italiano através da sua equação ‘consenso + coerção’ e concepção do termo enquanto liderança cultural-ideológica de uma classe sobre as outras.

Etimologicamente, a palavra hegemonia é derivada do grego *eghestai*, que significa ‘conduzir’, ‘ser guia’, ‘ser chefe’, e do verbo *eghernoneuo*, que também quer dizer ‘conduzir’, e por derivação ‘ser chefe’, ‘comandar’, ‘dominar’. No grego antigo, conta Moraes (1997, p.97), *eghemonia* era a designação para o comando supremo das Forças Armadas, tratando-se, portanto, de uma terminologia com conotação militar. O *eghemon* era o *condottiere*, o guia e comandante do exército.

Milênios depois, retomando tal termo da esfera militar e aplicando à guerra entre as classes da Rússia no início do século XX, Lênin deu um sentido claro a hegemonia enquanto conceito político, compreendendo-a como direção política. Direção esta que seria dada pela classe trabalhadora, por meio de uma organização sólida, no sentido de implementar uma nova ordem social.

Marx e Engels esboçaram, em grandes linhas a ideia de hegemonia do proletariado. A contribuição de Lênin reside no fato de que ele desenvolveu esse esboço, transformando-o em um sistema completo de direção das massas trabalhadoras na cidade e no campo pelo proletariado, não somente para a derrubada do tzarismo e do capitalismo, mas igualmente para a construção do socialismo sob a ditadura do proletariado (RIECHERS, 1970 *apud* PORTELLI, 1977, p.62)

Portelli (1977), analisando as diferenças fundamentais das noções de hegemonia entre ambos os autores marxistas, aponta que Lênin insiste no caráter puramente político do termo, referindo-se apenas a condução da ditadura do proletariado, e seu aspecto coercitivo. Gramsci, no entanto, ao aplicar o conceito à burguesia, seus aparatos e mecanismos que os faziam e mantinham como classe dominante, traz uma nova concepção de hegemonia, por atribuir importância ao aspecto da direção intelectual e moral, não apenas o uso da força coercitiva, mas compreendendo hegemonia como o “consentimento espontâneo dado pelas grandes massas da população à direção geral imposta à vida social pelo grupo fundamental dominante”⁴³ (GRAMSCI,1971, p.12 tradução da autora)

o problema essencial para ele [Lênin] é a derrubada, pela violência, do aparelho de Estado: a sociedade política é o objetivo e, para atingi-lo, uma prévia hegemonia política é necessária: hegemonia política porque a sociedade política é mais importante, em suas preocupações estratégicas, do que a civil [...] Gramsci, ao contrário, situa o terreno essencial da luta contra a classe dirigente na sociedade civil: **o grupo que a controla é hegemônico e a conquista da sociedade política coroa essa hegemonia, estendendo-a ao conjunto do Estado (sociedade civil mais sociedade política). A hegemonia gramscista é a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política.** (PORTELLI, 1977, p.65 grifos da autora)

Ao superar o conceito de Estado em sentido estrito, a concepção hegemônica de Gramsci está diretamente relacionada à sua noção de Estado Integral, entendendo o Estado não apenas como sociedade política (mecanismo governamental encarregado da administração direta e do exercício legal da coerção), mas também como parte integrante a sociedade civil, na qual operam os chamados aparelhos privados de hegemonia, “instituições responsáveis pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias, compreendendo o sistema escolar, os partidos políticos, as corporações profissionais, os sindicatos, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e cultural etc” (MORAES, 1997, p.98).

⁴³ The “spontaneous” consent given by the great masses of the population to the general direction imposed on social life by the dominant fundamental group

Na visão de Gramsci (2007, p.244), embora a sociedade civil e a sociedade política se diferenciem por suas instituições próprias e pelas funções que exercem na organização social, em conjunto são dois grandes ‘planos’ superestruturais que formam parte do mesmo, o Estado em sentido ampliado: “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção”.

Podem-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, planos que correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. (GRAMSCI, 2004, p. 20 e 21 C.12 §1)

O Estado, no pensamento de Gramsci, é tanto um mecanismo coercitivo quanto hegemônico. Nele a classe dominante ao mobilizar o aparelho estatal (sociedade política ou Estado em seu sentido estrito) busca manter seu poder por meio do uso de recursos coercitivos (judiciário, policial e etc), enquanto que como parte da ‘sociedade civil’ procura, com os aparelhos privados de hegemonia, ganhar aliados, obter o consenso ou a passividade das massas, e sustentar o reconhecimento de sua dominação pelas classes dominadas, estabelecendo assim uma relação de equilíbrio entre coerção e consenso, fundamental para o exercício ‘normal’ da hegemonia.

O exercício ‘normal’ da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações -, os quais por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados. (GRAMSCI, 2007, p. 95)

Dessa forma, a hegemonia da classe dominante é institucionalizada no aparato político (administrativo, executivo e coercitivo), mas é formada e sustentada com sua supremacia na esfera da sociedade civil através da direção cultural e ideológica que reflete os interesses particulares da classe apresentados como universais aos demais grupos. Por isso a necessidade, mesmo antes de chegar ao governo, da classe dominante difundir sua concepção de mundo, compartilhar suas ideologias, costumes, aspectos éticos, morais, para assim ser capaz não só de ‘dominar’ os grupos adversários, mas também de ‘dirigir/liderar’ por meio do consenso a grande massa.

A supremacia de um grupo social manifesta-se de duas formas, como “dominação” e como “liderança intelectual e moral”. Um grupo social domina grupos antagônicos, que tende a “liquidar”, ou a subjugar talvez mesmo pela força armada; e lidera grupos semelhantes e aliados. Um grupo social pode, e de fato deve, já exercer “liderança” antes de ganhar o poder governamental (esta é de fato uma das principais condições para a conquista de tal poder); torna-se subsequentemente dominante quando exerce o poder, mas mesmo que o mantenha firmemente ao seu alcance, deve também continuar a “liderar”. (GRAMSCI, 1971, p.57 e 58 tradução da autora)⁴⁴

Na perspectiva gramsciana, portanto, ‘dominar’ não é o mesmo que ‘dirigir/ liderar’. Uma classe dominante pode e deve ser ao mesmo tempo classe dirigente. É dominante por ser capaz de impor o uso da força coercitiva de Estado contra as classes opositoras, e dirigente ao liderar as demais classes através do consenso estabelecido com o controle e monopólio ideológico.

No seio do sistema hegemônico, afirma Portelli (1977, p.78), a classe dominante deve ser verdadeiramente dirigente, e a sua preeminência de classe dirigente, em suma, é caracterizada por dois aspectos, pois, “por um lado, essa classe não pode deixar de optar pela hegemonia e contentar-se em neutralizar os outros grupos; por outro lado, quando opta pela hegemonia, o compromisso não deve ferir seus interesses de classe”. Assim, para manter sua hegemonia e continuar a exercer liderança, a classe dominante/dirigente deve não só atuar no controle e monopólio ideológico, mas também levar em consideração os interesses e tendências gerais dos grupos sobre os quais a hegemonia deve ser exercida, para que, assim, estes grupos ‘concedam’ (mesmo que indiretamente) e façam parte de seu projeto de dominação. (GRAMSCI, 1971, p.161)

em outras palavras, o grupo dirigente deve fazer certos sacrifícios do tipo econômico-corporativo. Mas também não há dúvida de que tais sacrifícios e compromisso não podem tocar no essencial; pois embora a hegemonia seja ético-política, deve também ser econômica, deve necessariamente basear-se na função decisiva exercida pelo grupo dirigente no núcleo decisivo da atividade econômica⁴⁵ (GRAMSCI, 1971 p.161)

⁴⁴ the supremacy of a social group manifests itself in two ways, as "domination" and as "intellectual" and moral leadership". A social group dominates antagonistic groups, which it tends to "liquidate", or to subjugate perhaps even by armed force; it leads kindred and allied groups. A social group can, and indeed must, already exercise " leadership" before winning governmental power (this indeed is one of the principal conditions for the winning of such power); it subsequently becomes dominant when it exercises power, but even if it holds it firmly in its grasp, it must continue to "lead" as well.

⁴⁵ in other words, that the leading group should make sacrifices of an economic-corporate kind. But there is also no doubt that such sacrifices and such a compromise cannot touch the essential; for though hegemony is ethical-political, it must also be economic, must necessarily be based on the decisive function exercised by the leading group in the decisive nucleus of economic activity

A hegemonia implica, portanto, no consenso dos governados, em estabelecer e manter um uníssono de objetivos econômicos e políticos, além de uma unidade intelectual e moral, colocando assim todas as questões em torno das quais a luta de classe se desenrola, ou seja, não só num plano econômico-corporativo, mas ‘universal’, (GRAMSCI, 1971 p.182) envolvendo todos os níveis da sociedade.

Ao se configurar como classe dirigente em um sistema hegemônico, sintetiza Portelli (1977, p.78), esta se encontra em dupla situação de preeminência, “a nível estrutural, porque é a classe fundamental no campo econômico; (e) a nível superestrutural, porque tem a direção ideológica através do bloco intelectual”.

Para o autor, o aspecto essencial da hegemonia é justamente a criação de um bloco ideológico que permite a classe dirigente exercer sua função dirigente ao manter o monopólio intelectual, através da atração das demais camadas de intelectuais, e possivelmente cooptação de intelectuais de grupos opositores.

O termo ‘intelectuais’ nos escritos de Gramsci é utilizado de forma abrangente, não se referindo tão somente àqueles com determinadas características intrínsecas ou que trabalham com Ciência. Para o crítico “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”. (GRAMSCI, 2004, p. 22 C.12 §1)

Em sua percepção, os que exercem a função de “intelectuais” não pertencem a uma categoria cristalizada que se concebe a si mesma como entidades autônomas, com continuação ininterrupta na história e independente da luta dos grupos. Segundo Gramsci (2004), todo grupo social possui e produz seus próprios intelectuais. A classe burguesa, ao surgir e desenvolver-se no seio do antigo regime, origina não apenas o capitalista, mas uma série de intelectuais, dito ‘orgânicos’, que são responsáveis por estabelecer a nova configuração do Estado e da sociedade, amoldando o mundo à imagem e semelhança dessa classe dominante.

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc (GRAMSCI, 2004, p. 15 C.12 §1)

Os intelectuais não são, então, definidos por atuarem em algum trabalho específico, mas pelo papel que desempenham na sociedade. E este papel, desempenhado

“de forma mais ou menos consciente, (tem) sempre uma função de ‘liderar’ técnica e politicamente um grupo, quer o grupo dominante, quer outro grupo que aspire a uma posição de dominação” (MONASTA, 2010, p.20)

Duas categorias de intelectuais são definidas por Gramsci: os intelectuais ‘orgânicos’ e os intelectuais ‘tradicionais’. Por intelectuais tradicionais refere-se aos que acreditavam estar desvinculados das classes sociais, basicamente àqueles presos a uma formação socioeconômica já superada.

Eram o “clero”, “os funcionários”, “a casa militar”, “os acadêmicos” voltados a manter os camponeses atrelados a um *status quo* que não fazia mais sentido. [...] Fora do próprio tempo, os intelectuais tradicionais consideravam-se independentes, acima das classes e das vicissitudes do mundo, cultivavam uma aura de superioridade com seu saber livresco. A sua “neutralidade” e o seu distanciamento, na verdade, os tornavam incapazes de compreender o conjunto do sistema da produção e das lutas hegemônicas, onde fervia o jogo decisivo do poder econômico e político. (SEMERARO, 2006 p.377)

Quanto aos ‘orgânicos’, são os intelectuais provenientes da classe social que os gerou, são os especialistas, organizadores e homogeneizadores de sua classe. Estão ao mesmo tempo conectados ao âmbito do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que seu grupo social desenvolve no intuito de dirigir a sociedade. Para Gramsci somente após a criação de uma camada desses intelectuais é possível que uma classe exerça a hegemonia, pois como ‘funcionários da superestrutura’ são as células vivas da sociedade civil e sociedade política responsáveis por elaborarem e difundirem a ideologia da classe dominante. (PORTELLI, 1977; SEMERARO, 2006)

são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam. Conscientes de seus vínculos de classe, manifestam sua atividade intelectual de diversas formas: no trabalho como técnicos e especialistas dos conhecimentos mais avançados, no interior da sociedade civil para construir o consenso em torno do projeto da classe que defendem, na sociedade política para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social. (SEMERARO, 2006, p. 377 e 378)

Em suma, os intelectuais orgânicos têm um importante papel na disputa de poder. Ao criar os seus intelectuais orgânicos que lhe representam em diferentes campos (econômico, social e político), a classe dominante atua para assegurar o domínio estatal e, principalmente, a hegemonia social, pois estes ‘funcionários da superestrutura’ têm por função fundamental “liderar ‘intelectual e moralmente’ a sociedade por meio da educação

e da organização da cultura, e não por meio dos tradicionais métodos de coação jurídica e policial.” (MONASTA, 2010, p.23)

São múltiplos os canais criadores dos intelectuais orgânicos (organizações, partidos, fábricas, escolas etc.), também são múltiplos os canais utilizados como meio de dominação ideológica. Para Gramsci, um dos aspectos essenciais da sociedade civil consiste justamente na sua articulação interna, isto é, na organização através da qual a classe dirigente difunde sua ideologia. Essa organização é qualificada pelo italiano de ‘estrutura ideológica’ da classe dirigente, entendendo-se por esse termo a “organização material destinada a manter, defender e desenvolver a ‘frente teórica’ ” (GRAMSCI, 1966 *apud* PORTELLI, 1977, p.27).

Conforme assinala Portelli (1987 p.22), a ‘estrutura ideológica’ é um dos aspectos essenciais para a direção ideológica da sociedade estabelecida pela classe fundamental. Como direção ideológica, ela se articularia, na verdade, em três níveis: na ideologia propriamente dita; na “estrutura ideológica” – isto é, as organizações que criam e difundem as ideologias- bem como no “material” ideológico, ou seja, os instrumentos técnicos de difusão de ideologias (bibliotecas, meios de comunicação, etc).

No seio da estrutura ideológica, as organizações propriamente ditas encarregadas pela difusão da ideologia, Gramsci considera a Igreja, a organização escolar e as organizações de imprensa.

As organizações culturais propriamente ditas são a Igreja, a organização escolar e as organizações de imprensa. A Igreja, após ter, sob o bloco histórico precedente, o quase monopólio da sociedade civil (“a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época” , a escola, a instrução, a moral, a justiça, a assistência etc), conservou um boa parte desse domínio. A organização escolar, seja sob o controle do Estado ou de organismos privados, e até as universidades populares formam o segundo conjunto cultural da sociedade, onde novamente aparece a gradação da ideologia sob o controle da Universidade e da Academia (na medida em que ela exerce uma função nacional de alta cultura, principalmente como guardiã da língua nacional e, assim, de uma concepção de mundo). A terceira instituição máxima da sociedade civil é a imprensa e a edição. (PORTELLI, 1977, p.27)

A nível de difusão ideológica, atuando nas organizações da sociedade civil (igrejas, sistema escolar, sindicatos, partidos, associações, etc.), os intelectuais são os encarregados de animar e gerir tal ‘estrutura ideológica’, de impregnar em todo corpo social a concepção de mundo defendida pela classe dominante. E assim como funcionários da sociedade civil, “os intelectuais são igualmente os agentes da sociedade política, encarregados da gestão do aparelho de Estado e da força armada (homens

políticos, funcionários, exército etc).” Sendo cada uma dessas funções- hegemônicas, coercitivas, econômica- responsáveis por contribuir na unidade e homogeneidade da classe fundamental e sua hegemonia. (PORTELLI, 1977, p. 87)

O Estado, afirma Gramsci (1971), torna-se, assim, o reflexo de interesses particulares de classe. Pois, ao serem responsáveis pela mobilização do aparato estatal e pela condução da política nacional, a classe dominante estabelece e conduz suas ações em consonância com suas aspirações hegemônicas, em prol do desenvolvimento e do interesse das forças produtivas.

Entre os meios privilegiados de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das massas populares às necessidades do aparelho econômico de produção, de construir o consenso e, portanto, manter a hegemonia, está a educação formal oferecida pelo Estado, citada pelo autor como uma das mais importantes atividades neste sentido.

A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes. (GRAMSCI, 2007 p.284)

Para Gramsci, a concepção de instituição escolar é tida “como sementeira de intelectuais, tradicionais e/ou orgânicos, inevitavelmente envolvidos na luta pela hegemonia política de uma ou outra classe social.” (MONASTA, 2010, p.50). Por organização escolar o italiano as entende em seus mais diversos graus, não somente a relacionada ao aparelho escolar convencional, mas os diferentes organismos formativos, advindos do mundo do trabalho (escolas de partido, associações culturais, institutos de cultura popular etc), até os organismos que visam promover a chamada ‘alta cultura’, em todos os campos da ciência e da técnica. (GRAMSCI, 2004, p. 19 C.12 §1)

Ao concentrar sua atenção na educação formal oferecida pelo Estado, Gramsci, elucidada Monasta (2010), denuncia o caráter ideológico da dualidade entre o ensino clássico, oferecido à burguesia, àqueles destinados ao trabalho intelectual, que irão compor o quadro de dirigentes da sociedade, e o ensino técnico oferecido ao proletariado, aos futuros trabalhadores manuais, estabelecendo dessa forma uma separação que “oculta a real divisão existente entre funções “diretivas” e “subalternas” da sociedade”. E essa crítica “à distinção tradicional entre o ‘trabalho manual’ e o ‘trabalho intelectual’ é um

dos elementos mais importantes para a elaboração de uma nova teoria da educação” refletida por Gramsci. (MONASTA, 2010, p.21 e 22)

Em seu caderno 12 de 1932, Gramsci (2004 p.39) analisa a necessidade de uma reestruturação na educação escolar, e defende a existência de uma escola unitária, representada hoje pelas escolas primárias e médias, sem divisão de classes, fundamentada ‘desinteressadamente’ no trabalho moderno (industrial) como princípio educativo, mas que fosse capaz de criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual, e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, comércio etc), seja de caráter científico (estudos universitários).

Gramsci propunha uma educação para todos, com um vínculo estreito entre a escola e o trabalho, assim como entre a educação técnica e a formação humanista (entendendo este termo, ‘humanismo’, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional). Um modelo de educação que possibilitasse todas as potencialidades do homem, tal como entendiam os antigos, e os renascentistas. Direcionada a formar sujeitos habilitados ao mundo do trabalho, mas também ‘cidadãos’ aptos a se tornarem ‘governantes’, “de pensar, dirigir ou de controlar quem dirige”, de fazer frente a hegemonia capitalista, e de construir uma nova hegemonia com a emancipação do proletariado. (GRAMSCI 2004 p.49 e 50 C.12 §1)

3.3 A formação das classes dirigentes de países da periferia segundo valores ideológicos defendidos pelas estruturas hegemônicas de poder

Ao refletir sobre a necessidade de uma ‘escola humanística’ desinteressada das amarras do sistema de mercado do capital, Gramsci, assim como defendeu Bourdieu, destacou a relevância do papel da educação formal no processo de construção do consenso forjado e adequação do comportamento dos indivíduos à visão de mundo e interesses defendidos pela classe dirigente, entendidos como fundamentais na constituição hegemônica política e cultural das classes dominantes.

Embora aplicada e analisada principalmente quando se discute a política nacional, as considerações sobre hegemonia de Gramsci, assim como a de dominação simbólica de Bourdieu, é de significativa relevância para compreender e discutir tanto a política e conflitos no interior das nações quanto entre nações. Para Gramsci, “o ponto de partida é

‘nacional’, e é deste ponto de partida que se deve partir. Mas a perspectiva é internacional e não pode deixar de ser. É preciso, portanto, estudar exatamente a combinação de forças nacionais que a classe internacional deverá dirigir e desenvolver segundo a perspectiva e as diretrizes internacionais.” (GRAMSCI, 2007, p.314)

Em seu caderno 22 de 1934, intitulado “Americanismo e fordismo”, Gramsci (2001) chama a atenção para as transformações e deslocamento, com o surgimento do sistema de produção fordista, do eixo dinâmico da economia mundial da Europa para os Estados Unidos, e situa o nascimento de uma nova hegemonia, a hegemonia estadunidense no cenário internacional, que já podia ser notada graças ao poderio econômico-militar do país pós-Primeira Guerra.

Em seus escritos, o crítico, ao comparar com a Europa, constata um conjunto de condições demográficas e sociológicas favoráveis para a consolidação da hegemonia estadunidense, que chamou de americanismo. Tal fenômeno, por envolver dimensões políticas, econômicas e ideológicas, constituiu uma nova concepção e modo de vida, profundamente imbricado na esfera produtiva com o taylorismo e o fordismo, e gradativamente expandiu o ‘*american way of life*’ pelo mundo.

O problema é este: se a América, com o peso implacável de sua produção econômica (isto é, indiretamente), obrigará ou está obrigando a Europa a uma transformação radical de sua estrutura econômica-social [...] ou seja, se está ocorrendo uma transformação das bases materiais da civilização europeia, o que a longo prazo (e não muito longo, já que atualmente tudo é mais rápido do que no passado) levará a uma transformação da forma de civilização existente e ao nascimento forçado de uma nova civilização. Os elementos de ‘nova cultura’ e de ‘novo modo de vida’ que hoje se difundem sob a etiqueta americana (GRAMSCI, 2001 p.279 e 280 C.22 §15)

Particularmente, Gramsci não desenvolveu uma teoria hegemônica das relações internacionais, contudo, indicou um nexo orgânico da hegemonia no âmbito interno com o âmbito externo, sendo a separação entre tais níveis apenas um recurso metodológico.

Na literatura teórica das Relações Internacionais, o conceito de hegemonia sofre modificações. Determinados autores consideram as contribuições gramscianas, outros, no entanto, adotam o conceito de hegemonia mais estreitamente ligado à sua etimologia, a de domínio. Estes acentuam mais o aspecto coativo que persuasivo, a força mais que a direção, a submissão de quem suporta a hegemonia mais do que a legitimação e o consenso, e a dimensão política mais que a cultural, intelectual e moral. (BOBBIO, 1998, p.580)

A abordagem sobre a hegemonia nas Relações Internacionais tem como campo de aplicação o sistema internacional e as relações entre os Estados⁴⁶. Tradicionalmente o tema é analisado por meio de duas grandes perspectivas, o realismo e o liberalismo, e cada uma delas lida com o conceito focando em certas dimensões e negligenciando outras.

Ao revisar as diferentes teorias tradicionais e críticas nas Relações Internacionais, segundo Ashraf (2020, p.03), no realismo clássico, uma das contribuições mais relevantes para a análise da hegemonia é a teoria da estabilidade hegemônica. A teoria assume que a estabilidade no sistema internacional dependerá da existência de um Estado hegemônico, um país que exerça liderança/domínio por sua posse de poder material, particularmente militar e econômico, superior aos demais Estados. O Estado se configuraria enquanto *hegemon* devido a sua grande capacidade de coerção, influência e controle sobre a estrutura do sistema internacional, e, conseqüentemente, sobre comportamento internacional de suas unidades constituintes.

A análise realista de hegemonia, no entanto, é duramente criticada em sua visão estadocêntrica, por negligenciar o papel de outros atores na influência e construção da hegemonia global, por limitar a definição de Estado hegemônico principalmente a uma dimensão materialista de poder, como o único indicador para a sobrevivência ou declínio de um Estado como líder do sistema internacional, e alienar das análises as dimensões não materiais da hegemonia, como as culturais e ideológicas. (ASHRAF 2020, p.03)

Enquanto na perspectiva realista a análise da hegemonia está focada no poder hegemônico confinado a um Estado-nação superior aos outros Estados em capacidades materiais, a análise da perspectiva liberal foca na cooperação entre os Estados e na institucionalização do sistema internacional como condição para a manutenção do sistema.

Contrários à teoria da estabilidade hegemônica, os teóricos neoliberais, sintetiza Ashraf (2020, p.03 e 04), defendem a possibilidade de as regras fundadoras do sistema criado pelo Estado hegemônico continuarem a existir ainda após o declínio desse Estado. O sistema internacional seria dessa forma capaz de se manter operando por meio de suas instituições internacionais mesmo com o colapso do seu poder hegemônico fundador.

⁴⁶ O conceito de Estado, explica Menger (2019), dentro das principais correntes teóricas de Relações Internacionais, se constitui de maneira vaga, incompleta ou mesmo indefinida. Apesar de divergirem quanto à centralidade que o Estado ocupa na análise do Sistema Internacional, tanto a perspectiva realista quanto a liberal compartilham de uma mesma aceção do Estado, e o entendendo como um conjunto de instituições que se situam ao mesmo tempo fora e acima da sociedade, e que garantem uma igualdade jurídico-institucional estendida a todos os indivíduos.

A abordagem dos neoliberais muda de foco, de tentar explicar como um Estado ascende à posição hegemônica no sistema internacional e a relação entre as potências hegemônicas ascendentes e descendentes, como fazem os realistas, para analisar as condições da hegemonia e seus mecanismos de ação. Em uma perspectiva liberal, a hegemonia global se relaciona a liderança internacional coordenada por meio de instituições e normas multilaterais. Nesse contexto, a coerção militar pode ser empregada pelo poder hegemônico, mas não como regra, e sim como exceção. (ASHRAF, 2020, p.03 e 04)

Ao passo que o realismo e o liberalismo dominam as abordagens tradicionais sobre o tema da hegemonia, a contribuição gramsciana vai aparecer e se concentrar nas abordagens críticas das Relações Internacionais. Tais abordagens, avalia Ashraf (2019), passaram a incluir fatores importantes como o papel dos valores e da cultura na construção da hegemonia global, não confinada a um Estado hegemônico, mas baseado na aliança de um grupo de forças lideradas por um Estado hegemônico.

Com base no conceito de hegemonia apresentado por Gramsci, um grupo de estudiosos que mais tarde foram chamados de novos Gramscianos, liderados por Robert Cox e Stephen Gill, aplicou as ideias de hegemonia do italiano ao sistema global. Robert Cox, resume Ashraf (2020, p.04), prevê a análise da hegemonia global como um padrão de forças de classe, estruturas estatais e organizações internacionais que mantêm o controle do capitalismo não apenas por meio de recursos materiais (militares e econômicos), mas recrutando e apaziguando movimento sociais e Estados contrários à distribuição global do poder político e econômico.

A nova Escola Gramsciana desenvolveu análises sobre origens e desdobramentos e possíveis transformações da hegemonia global. Forneceu explicações sobre como a hegemonia continua por meio de uma estreita cooperação entre elites poderosas dentro e fora das regiões do Centro na ordem mundial e também por meio de uma vasta rede de instituições econômicas e políticas internacionais, conhecida como governança global. Também abordou o conceito de socialização dentro da estrutura capitalista global e como a pressão é exercida sobre governos nacionais para aplicar as regras e mecanismos do capitalismo para servir ao poder dominante. De acordo com essa abordagem, a hegemonia declina quando aqueles que estão sujeitos à hegemonia deixam de acreditar em seus princípios e valores. Isso leva ao aumento da resistência ao Estado hegemônico. (ASHRAF, 2020, p.04 e 05, tradução da autora)⁴⁷

⁴⁷ The new Gramscian School has developed analysis about origins and developments and possible transformations of global hegemony. It has provided explanations for how hegemony continues through close cooperation between powerful elites within and outside the regions of the Center in the world order and also through a vast network of economic institutions and international politics, known as global governance. It also addressed the concept of socialization within the global capitalist structure and how pressure is exerted on national governments to apply the rules and mechanisms of capitalism to serve the

Na percepção de Robert Cox (1981, p.23) existe uma conexão estreita entre o que entende por institucionalização e o que Gramsci chamou de hegemonia, embora a hegemonia não possa ser reduzida à dimensão institucional, as instituições “podem se tornar a âncora para uma estratégia hegemônica, uma vez que se prestam tanto às representações de interesses diversos quanto à universalização das políticas.”

Para o autor, a hegemonia é representada como um encaixe entre poder material, ideologias/ideias e instituições. As instituições, define, “são amálgamas particulares de ideias e poder material que, por sua vez, influenciam o desenvolvimento de ideias e capacidades materiais”. (COX, 1981, p.22 e 23)

Ao abordar a hegemonia no cenário internacional, mais especificamente no hemisfério ocidental capitalista, Cox (1981, p.31) analisa a ‘internacionalização do Estado’ (no caso, o Estado hegemônico dos Estados Unidos), como sendo um dos mecanismos de manutenção da hegemonia estadunidense. Observa que a *pax americana* contou uma institucionalização maior do que a *pax britânica* do século XIX, com organismo internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, cujas principais funções eram “conciliar as pressões sociais domésticas com as exigências de uma economia mundial.”

Ou seja, a internacionalização da vontade estadunidense baseada em instituições constituiu uma noção de ‘obrigação internacional’. Assim, os EUA raramente precisavam intervir na esfera econômica internacional, pois ao manter as regras que estruturavam a economia global de acordo com o liberalismo revisado de Bretton Woods, a força das corporações estadunidenses engajadas na busca de lucros era suficiente para assegurar a continuação do poder nacional. (COX, 1981, p.26)

Esse maquinário de vigilância foi, no caso dos aliados ocidentais e, subsequentemente, de todos os países capitalistas industrializados, complementado por um elaborado maquinário de harmonização das políticas nacionais [...] tal processo político internacionalizado pressupôs uma estrutura de poder na qual as agências centrais do governo dos EUA estão em posição dominante. (COX, 1981, p.31)

De acordo com Cox (1981), à medida que as economias nacionais se tornaram mais integradas à economia mundial, um novo eixo de influência ligou as redes de política internacional às principais agências centrais do governo e às grandes empresas. A

dominant power. According to this approach, hegemony declines when those who are subject to hegemony stop believing in its principles and values. This leads to the rise of resistance to the hegemonic state.

internacionalização da produção e a atuação de organizações internacionais teriam levado à “internacionalização do Estado”, não só de países capitalistas avançados, mas também de países periféricos⁴⁸, e à constituição da ‘sociedade civil global’.

Como consequência da produção internacional, torna-se cada vez mais pertinente pensar em termos de uma estrutura de classe global paralela ou sobreposta às estruturas de classes nacionais. No ápice de uma estrutura de classe global emergente está a classe gerencial transnacional. Tendo sua própria ideologia, estratégia e instituições de ação coletiva, é uma classe em si e para si. Seus pontos focais de organização, a Comissão Trilateral, Banco Mundial, FMI e OCDE, desenvolvem uma estrutura de pensamento e diretrizes para políticas. A partir desses pontos, a ação coletiva penetra nos países por meio do processo de internacionalização do Estado. Os membros desta classe transnacional não se limitam àqueles que desempenham funções em nível global, como executivos de corporações multinacionais ou como altos funcionários de agências internacionais, mas incluem aqueles que gerenciam os setores, dentro dos países, voltados ao internacional, os funcionários do ministério das finanças, gerentes locais de empresas vinculadas a sistemas de produção internacionais e assim por diante. (COX, 1981, p.33 e 34)

O sistema mundial seria assim ordenado por meio de uma ‘governança global’, cujas instituições de poder seriam as organizações internacionais fundadas no período *pax americana*, como a Organização das Nações Unidas (ONU), FMI, Banco Mundial e OCDE. Tais organizações definem regras e normas internacionais em favor das forças socioeconômicas dominantes, e atraem as elites dos países periféricos para se adequarem às suas diretrizes e ideologia da globalização, as quais, por sua vez, representam os interesses dos Estados imperialistas. (COX, 1983, p.172)

Para Cox (1983, p.171 e 172), as organizações internacionais funcionam como instrumento de aceitação e manutenção da hegemonia mundial, entendida não meramente como uma ordem entre os Estados, mas uma ordem de uma economia mundial com um

⁴⁸ No presente trabalho, países de periferia se referem tanto aos países periféricos como semiperiféricos. Os países na teoria do sistema-mundo são separados e classificados conforme a função que desempenham dentro do sistema capitalista global. Zonas, regiões ou Estados chamados centrais são assim chamados por dominarem os processos de exploração e concentração de mais valia. Os processos de centro consistem em relações que combinam salários relativamente altos, tecnologia moderna e um tipo de produção diversificada. Em países centrais se localizam os bancos mundiais, a sede de grandes multinacionais, as mais importantes bolsas de valores, tornando-os Estados com maior poder econômico no cenário internacional. As regiões ou Estados periféricos são assim definidos por sua condição de explorados pelo centro e subordinadas a seus processos centralizadores e concentradores de recursos. São processos que constituem uma combinação de baixos salários, tecnologia mais rudimentar, resultando num tipo de produção simples, de economia agroexportadora. E a semiperiferia é um conceito que se aplica a regiões ou Estados que combina ambos os processos, supõem a exploração da periferia e sofrem a exploração do centro. Geralmente países que se industrializaram durante o século XX, que possui uma economia não mais puramente agroexportadora. (PRECIADO, 2008, 253 e 254).

modo de produção dominante que penetra em todos os Estados e se conecta com outros modos de produção subordinados.

Os Estados agora, em geral, desempenham o papel de agências da economia global, com a tarefa de ajustar as políticas e práticas econômicas nacionais às exigências percebidas do liberalismo econômico global. Essa estrutura de poder é sustentada de fora do estado por meio de um consenso político global e da influência das finanças globais sobre a política do estado, e de dentro do estado por aquelas forças sociais que se beneficiam da globalização (o segmento da sociedade que está integrado à economia mundial) (COX, 1999 p.12, tradução da autora)⁴⁹

Segundo Robert Cox (1983, p.170 e 171, tradução da autora), o período de *pax americana*, responsável por fundar uma nova ordem mundial hegemônica com instituições e doutrinas adaptadas a uma economia mundial mais complexa, iniciara em 1945 e fora até 1965, tendo em vista que “desde o final dos anos 1960 ao início dos anos 1970, tornou-se evidente que esta ordem mundial baseada nos EUA já não estava a funcionar bem”⁵⁰

Historicamente, defende o autor, um Estado para se tornar hegemônico teria que fundar e proteger uma ordem mundial de concepção universal, ou seja, não uma ordem em que um Estado explora diretamente os outros, mas uma ordem compatível com os interesses da maior parte dos demais Estados, ou pelo menos daqueles que estão ao alcance da hegemonia.

A discussão a respeito de um interregno hegemônico ou uma crise da hegemonia dos Estados Unidos conta com uma vasta literatura, e remonta ao período de Guerra Fria em momentos que se especulava a superioridade militar e estratégica da União Soviética.

O relativo descenso econômico na segunda metade do século XX e outras dificuldades no século XXI de tal ordem dos EUA sugeriram novamente uma avaliação semelhante. O forte ímpeto da disputa comercial com a China, com a União Europeia e a rivalidade político-militar com a Rússia parecem indicar o declínio estadunidense. (PASSOS, 2019, p.59 e 60)

⁴⁹ States now by and large play the role of agencies of the global economy, with the task of adjusting national economic policies and practices to the perceived exigencies of global economic liberalism. This structure of power is sustained from outside the state through a global policy consensus and the influence of global finance over state policy, and from inside the state from those social forces that benefit from globalization (the segment of society that is integrated into the world economy)

⁵⁰ from the later 1960s through the early 1970s it became evidente that this US-based world order was no longer working well”

Passos (2019, p.63), no entanto, defende que os sinais relativos de enfraquecimento dos Estados Unidos são pontuais, mas ainda insuficientes para possibilitar um veredito de uma crise terminal. O autor busca metodologicamente se diferenciar de análises que privilegiam aspectos conjunturais, ou de ênfase econômica, política, estatal ou uma perspectiva estritamente internacional, para, de forma alternativa, situar a hegemonia em um processo histórico mais amplo em suas múltiplas dimensões, conectando organicamente as relações sociais fundamentais no nível nacional com o plano internacional.

Para defender sua hipótese de manutenção da posição dos EUA como *hegemon*, Passos (2019, p.67 e 68) se vale de uma abordagem holista a partir da hegemonia em acepção gramsciana na sua forma incompleta – em termos da categoria de revolução passiva. Seus argumentos buscam mostrar como a articulação das várias possibilidades da produção da vida se articula com os aspectos desiguais e combinados de uma visão de mundo mais ampla que tem no fordismo e suas transformações um de seus principais núcleos.

Conforme o autor, a perda crescente relativa do peso econômico dos Estados Unidos é certamente um dado importante, mas não o único. Com o orçamento militar quase quatro vezes maior que o da China, a ampla superioridade militar norte-americana convencional e nuclear quando comparado aos demais é incontestável, e acrescentando-se a isso, “em termos dos demais aspectos da hegemonia, cultural, ideológico, linguístico, ético, econômico e em termos da organização do capitalismo ainda em conformidade com as diretrizes nucleares do fordismo com as devidas mudanças desde o início do século XX, a hegemonia estadunidense não tem sinais de um desgaste significativo.” (PASSOS, 2019, p.67)

Devido à complexidade das relações no sistema internacional, para evitar discutir a unipolaridade versus multipolaridade do mundo, a existência ou não, no pós Guerra Fria, de uma potência hegemônica, os Estados Unidos, Guimarães (1999) confere a ideia de ‘estrutura hegemônica’ como um conceito mais amplo e completo que a de Estado hegemônico⁵¹, por permitir que novos atores não estatais e movimentos sociais sejam percebidos e incluídos em suas análises.

⁵¹ Por Estado hegemônico, o autor entende como “aquele Estado que, em função de sua extraordinária superioridade de poder econômico, político e militar em relação aos demais Estados, está em condições de organizar o sistema internacional, em seus diversos aspectos, de tal forma que seus interesses, de toda ordem, sejam assegurados e mantidos, se necessário pela força, sem Potência ou coalizão de Potências que possa impedi-lo de agir” (GUIMARÃES, p.25).

Na sua concepção, as estruturas hegemônicas têm sua origem ainda na expansão econômica e política da Europa, com a formação dos Estados nacionais. O conceito “inclui vínculos de interesse e de direito, organizações internacionais, múltiplos atores públicos e privados, a possibilidade de incorporação de novos participantes e a elaboração permanente de normas de conduta; mas, no âmago dessas estruturas, estão sempre os Estados nacionais” (GUIMARÃES, 1999, p.28)

Embora não o caracterize como Estado hegemônico, para Guimarães (1999, p.49 e p.103) a política exterior estadunidense lidera as estruturas hegemônicas e molda as grandes tendências e o cenário internacional (e por esses é influenciada). E o fortalecimento dos Estados Unidos, argumenta, se exerce por meio da sua crescente capacidade de projeção de força política, econômica e militar, direta ou indiretamente, através de organismos internacionais, tais como a ONU, a OTAN, a OMC, o FMI e o Banco Mundial.

Por sua vez, enquanto a política externa dos EUA lidera as estruturas hegemônicas, de outro lado, o principal sistema de controle das estruturas hegemônicas sobre a periferia é o sistema das Nações Unidas, em cujo cerne se encontra o Conselho de Segurança. (GUIMARÃES, 1999, p.103)

De acordo com autor, as grandes potências, e dentre elas, a superpotência dos EUA, se encontram no centro das estruturas hegemônicas, que atuam na perpetuação do *modus operandi* e preservação de poder por meio de estratégias. Entre as estratégias estão: a expansão de agências internacionais; a geração de ideologias, cujas grandes organizações de composição mundial, tais como FMI, Banco Mundial e OMC, exercem papel estratégico fundamental no processo de elaboração; a difusão de ideologias aparentemente neutras, com destaque ao uso dos meios de comunicação de massa; e a formação, nos países da periferia⁵², de elites simpatizantes e admiradores das estruturas hegemônicas de poder. (GUIMARÃES, 1999 p.31-39)

É interessante destacar a perspectiva estratégica apontada por Guimarães (1999, p.37) de formação de elites nos países de periferia. Programas como bolsas de estudos, ressalta, são amplamente utilizados pelas grandes potências a fim de desenvolver, em significativo número de participantes, o sentimento de simpatia quanto ao estilo de vida,

⁵² Guimarães (1999, p.21) divide os países entre centro e periferia, unindo a percepção de periferia e semiperiferia. Para o autor, os grandes Estados periféricos são “países não-desenvolvidos, de grande população e território, não-inóspito, razoavelmente passível de exploração econômica e onde se constituíram estruturas industriais e mercados internos significativos”

ao modo de ver o mundo, às relações estabelecidas com os países no centro das estruturas hegemônicas, e concordância com as políticas de centro propostas para as questões e crises internacionais. Seguindo o raciocínio argumentativo discutido no capítulo 2 e nos subtópicos anteriores, e utilizando o caso dos EUA como exemplo de atuação, para o autor

Os programas de treinamento de estudantes, em especial nas áreas de ciências humanas, nos Estados Unidos, fazem com que se criem, na periferia, grupos ideologicamente identificados com os valores do centro e que participam – de forma alienada e satisfeita e, às vezes, interessada – da implementação das políticas gerais de concentração de poder, articuladas pelos Estados centrais e operacionalizadas pelas estruturas hegemônicas, no que são auxiliados pela mídia, o que se faz em nome das virtudes do individualismo, da eficiência, da competitividade e da paz universal. (GUIMARÃES, 1999, p.62)

3.4 Considerações parciais

A partir do que já foi trabalhado, pode-se entender as estruturas hegemônicas como reflexos dos interesses das classes dominantes das grandes potências, que criam e lideram essas estruturas, tendo como importante mecanismo de perpetuação do *modus operandi* e preservação do *status quo* das relações de poder a cooptação das classes dirigentes de países periféricos.

Nesse intuito, é possível destacar o movimento de internacionalização do ensino, que busca alinhar a educação básica e superior às recomendações das classes dominantes de Estados centrais das estruturas hegemônicas, que na percepção de Cox (1981) se configuraria em uma ‘governança global’, tendo no ápice da estrutura a classe gerencial transnacional.

Embora as classes dominantes dos países centrais apresentem suas contradições, e não sejam dotadas de projetos monolíticos, coesos ou homogêneos, é possível compreender a internacionalização do ensino como um movimento das estruturas hegemônicas por alinhar a educação aos objetivos políticos-ideológicos e econômicos articulados por estas classes que incorporam as grandes organizações de composição mundial, como o Banco Mundial, FMI, OMC, OCDE e UNESCO– organizações que passaram a exercer papel estratégico fundamental no processo de elaboração de ideologias e de sugestões de políticas educacionais a serem seguidas pelos governos de Estados periféricos, como o Brasil.

Assim sendo, no âmbito da educação básica, inseridas no movimento da ICEB, as escolas, mais especificamente as escolas internacionais, com seus currículos diretamente associados às perspectivas, ideários e diretrizes propostas por uma agenda e rede de governança global, atuariam na formação do *habitus* de intelectuais orgânicos das classes dirigentes de países da periferia em conformidade com os valores ideológicos defendidos pelas classes dirigentes dos Estados centrais das estruturas hegemônicas, entre os quais se encontra os Estados Unidos.

No mesmo sentido, embora trate-se de uma terminologia da escola neoliberal das Relações Internacionais, a atuação das estruturas hegemônicas na cooptação das classes dirigentes de países periféricos trata-se de uma estratégia de *shaping minds* ou de *power making by mind framing* (CASTELLS, 2007), uma política de *soft power* que remete a eficácia do poder para a esfera da persuasão, tema que será abordado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4 – *CO-OPTIVE POWER, SOFT POWER E EDUCAÇÃO*

4.1 Aproximando-se do conceito de *soft power* de Joseph Nye

De acordo com Castells (2007, p. 238-240), a batalha fundamental na sociedade é a batalha sobre a mente das pessoas. A maneira como as pessoas pensam determina o destino das normas e valores sobre os quais as sociedades são construídas. E embora a coerção e o medo sejam fontes críticas de imposição da vontade de grupos dominantes sobre os grupos dominados, poucos sistemas institucionais têm durabilidade quando tem como única base a repressão. Portanto, é mais eficaz moldar mentes (*shaping minds*), e assim aumentar o poder (*power making by mind framing*) de determinados indivíduos ou grupos sobre outros do que os reprimir. (CASTELLS, 2007)

Para o sociólogo espanhol, o poder é entendido “como a capacidade estrutural de um ator social impor sua vontade sobre outro(s) ator(es) social(is).” A dinâmica das relações de poder, afirma, “é o processo decisivo que molda a sociedade, individual e coletivamente” e “todos os sistemas institucionais refletem as relações de poder, bem como os limites dessas relações”. (2007, p. 238, tradução da autora)⁵³

O poder em Gramsci (2007) também é colocado empiricamente em termos de relações entre grupos dominantes e grupos dominados. As relações de poder demonstram-se extremamente complexas, com interesses diversos e contraditórios entre os grupos e dentro dos grupos, pois embora haja uma certa unidade enquanto classe, seja burguesa ou proletária, há também as frações de classes economicamente dominantes e frações de classes dentro das classes subalternas, sendo as relações de poder um jogo de interesses e capacidade de fazer prevalecer vontades e direcionar comportamentos, seja por meio coercitivos ou não.

Quando Cox (1981, p.33 e 34), incorpora as premissas de Gramsci ao cenário contemporâneo de produção internacional, concebe uma estrutura de classe global, na qual o ápice está ocupado pela classe gerencial transnacional, paralela ou sobreposta às estruturas de classes nacionais. Para Cox, o Estado é uma categoria necessária, mas insuficiente para dar conta do que denomina sistema imperial, “uma estrutura da ordem

⁵³ I understand power to be the structural capacity of a social actor to impose its will over other social actor(s). All institutional systems reflect power relations, as well as the limits to these power relations.

mundial que se apoia em uma configuração particular de forças sociais, nacionais e transnacionais, e de Estados centrais e periféricos.” (COX, 1981, p.30)

Nas Relações Internacionais, as relações de poder demonstram-se ainda mais complexas. Conforme Halliday (2007 *apud* MENGER, 2019), a luta de classes acontece em dois níveis entre grupos de diferentes posições socioeconômicas e entre grupos de posição equivalente. Ou seja, são diferentes configurações de classes e frações de classes em diferentes níveis no âmbito interno e externo.

A respeito das relações de poder entre as sociedades políticas que atuam diretamente com a política mundial, há os conflitos entre as sociedades políticas de Estados centrais e periféricos, entre Estados periféricos, e até mesmo entre as sociedades políticas das grandes potências, pois, embora haja uma certa unidade de interesses e valores ideológicos defendidos pelas estruturas hegemônicas ao manter o *modus operandi*, há também contradições e interesses particulares imediatos das sociedades políticas que integram essa governança global ligadas às questões econômicas interestaduais e questões transnacionais, como crime internacional, mudança climática etc.

Ao lidar com as complexas relações de poder na política mundial, assinala Joseph Nye (2004, p.05), muitos líderes políticos ainda se concentram quase que inteiramente em impor vontades, em obter resultados favoráveis aos interesses ditos nacionais, por meio de recursos militares e sanções econômicas, sem se atentar para outro aspecto do poder que o teórico norte-americano denomina de *soft power*.

Os dois aspectos do poder, o *soft power* (poder brando) e o *hard power* (poder duro), concebidos por Nye assemelham-se aos componentes da visão gramsciana de hegemonia, coerção e consenso. De acordo com Maier (2016, p.08), a literatura sobre o tema oferece uma série de autores (ZAHARAN & RAMOS, 2006; 2010; LI E HONG, 2012; FERREIRA S/D; MERCER S/D; EUSTÁQUIO S/D) que reconhecem tal semelhança, embora em graus diferentes. O foco de parte destes trabalhos (FERREIRA S/D; MERCER S/D ; LI E HONG, 2012) consiste em demonstrar a não originalidade dos conceitos de Nye, apontando a anterioridade de Gramsci para tais categorias. Outros (EUSTÁQUIO S/D, ZAHARAN & RAMOS, 2006; 2010) além de apresentar a anterioridade das ideias de Gramsci em relação a Nye, buscam evidenciar como tais ideias gramscianas serviram de substrato teórico e exerceram influência direta na sistemática de poder do autor estadunidense. (MAIER, 2016)

As proposições gramscianas, “atentas à dinâmicas não compreendidas pelos conceitos estáticos da tradição de pensamento de Nye, abrem espaço para discussões mais profundas” (MAIER, 2016, p.15), como pode ser observado e analisado no capítulo anterior. No entanto, a discussão empreendida pelo teórico do *soft power* sobre a temática do ‘poder’ “insere-se numa das tradições de pensamento hegemônica dentro das Relações Internacionais”, e seus trabalhos vão trazer uma nova terminologia para tratar o conceito de poder, muito em voga nesse campo de estudo. (MAIER, 2016, p.15)

As Relações Internacionais enquanto disciplina têm como um de seus focos principais o ‘poder’, tido como problema real, visto que pesquisadores consideram a essência das relações internacionais o estudo dos fenômenos da guerra e da paz (HAMMED, 2018, p.242). Autores como Nicolau Maquiavel, Thomas Hobbes, entre outros teóricos, influenciaram o campo dessa disciplina associando muitas vezes o poder à força, à disposição e controle de recursos materiais de um Estado⁵⁴.

De acordo com Hart (1976, p.289), a ideia de poder como controle sobre recursos tangíveis; a exemplo da extensão territorial, tamanho da população, força militar e econômica, produto interno bruto de um país; é um método amplamente utilizado por estudos que pretendem mensurar o poder de um Estado no sistema internacional.

Historicamente, relata Hammed (2018, p.220), com o surgimento do Estado-nação após o Tratado de Vestfália (1648), o poder, por estar associado ao fenômeno da guerra, esteve relacionado ao conceito de segurança. Estados poderosos eram considerados os mais seguros, capazes de atacar e se defender. Seu poder residia na disponibilidade e controle de recursos tangíveis, e intangíveis, quando se considera por exemplo a estrutura das forças militares, capacidade de liderança e vontade do uso da força quando necessário (HART, 1976, p.290).

Quando estudiosos definem o poder como sinônimo de recursos fazem “o poder parecer concreto, mensurável e previsível – uma guia para a ação” (NYE, 2012, p.28). Estes estudiosos entendem que a disponibilidade e controle de recursos que um

⁵⁴ É importante ressaltar que tradicionalmente no campo das Relações Internacionais o conceito de Estado é adotado sob o prisma analítico da perspectiva realista e liberal. Ambas as teorias entendem o Estado como um conjunto de instituições que se situam ao mesmo tempo fora e acima da sociedade civil, uma entidade que garante o ‘interesse nacional’ (MENGER, 2019). O presente trabalho adota a perspectiva do Estado não só na sua superfície ‘institucional’ ou ‘conjuntural’, ou como uma entidade independente, mas dependente do contexto socioeconômico e de classes. Quando o trabalho se refere a atuação do Estado no cenário internacional, está se referindo a atuação da sua sociedade política, formada pelas classes dirigentes deste país.

determinado Estado possui ou é capaz de produzir podem ser traduzidos em controle sobre eventos e atores. (HART, 1976, p.290; NYE, 2012, p. 28)

Ao procurar elaborar uma definição de poder, Keohane e Nye (1998, p. 86) fazem distinção entre o que denominam de poder comportamental e o poder de recursos. Por poder comportamental entendem ser “a capacidade de obter os resultados desejados”, e este por sua vez, pode ser dividido entre *hard power* e *soft power*, que será discutido com mais detalhes a seguir. Já o poder de recursos refere-se a “posse de recursos que geralmente estão associados à capacidade de alcançar os resultados desejados”⁵⁵.

Segundo Hammed (2018, p.220), o conceito de poder não tem uma estrutura estática, está aberto a influência do tempo, e é moldado, entre outras razões, de acordo com perspectivas ideológicas ou teóricas. Em geral, resume Hart (1976, p.289), existem três abordagens básicas sobre o poder. O primeiro é a compreensão de poder como o controle sobre recursos, o segundo é o poder como controle sobre atores, e o terceiro entende o poder como controle sobre eventos e resultados.

Por considerar, entre outros fatores, a ação coletiva e a interdependência entre os atores (Estados), Hart (1976, p.295-297) acredita que a terceira abordagem para a observação e medição do poder na política internacional contemporânea seja a mais adequada. Em sua percepção, o controle sobre recursos ou outros atores vem em segundo lugar, depois do controle sobre os eventos e resultados. Como argumento, evidencia o paradoxo de que historicamente a posse de recursos nem sempre foi o suficiente para controlar os resultados em determinados acontecimentos, e que o controle sobre os atores, entre outras possíveis desvantagens, apresenta a problemática da não mensuração do poder.

A abordagem do poder como controle sobre os atores, afirma Hart (1976, p. 291), é a mais familiar nos estudos de política internacional, e talvez nos estudos de cientistas políticos em geral. O poder nessa abordagem é colocado empiricamente em termos de relações, denominada de relação de poder.

No Dicionário de Política, em seu significado mais generalizado, Bobbio (1998, p.993) define poder como “a capacidade ou a possibilidade de agir, produzir efeitos”. Para Max Weber, atualizado por Robert Dahl, cuja definição é amplamente aceita e usada até hoje, o poder é definido como “a capacidade de A levar B a fazer algo que de outra

⁵⁵ Behavioral power -the ability to obtain outcomes you want- and resource power- the possession of resources that are usually associated with the ability to reach outcomes you want

forma não faria”⁵⁶ (DAHL *apud* HART, 1976, p.291). Isto é, ao incidir sobre um processo decisório, um indivíduo ou grupo com alto potencial de controle e unidade, com preponderância numa determinada área, mas não necessariamente em outra, consegue alterar a posição inicial deferida de outros atores em um conflito observável, e alcançar os resultados desejados. (CLEMENTE, 2011, p.04 e 05)

Conforme explica Clemente (2011, p.04), para Dahl o poder “é uma relação entre agentes com maiores ou menores capacidades de comando, influência e persuasão”. Mas a posse dos recursos de poder em si não seria suficiente para determinar resultados, outros fatores como habilidade política e motivações das partes estariam, segundo Dahl, envolvidos nas relações de poder (HAMMED, 2018, p. 230). Por apresentarem motivações, preferências e objetivos diversos, estabelecer sobre ‘o que’ e ‘em relação a que’ um determinado grupo tem seus pressupostos aceitos num processo decisório é necessário, além de analisar se suas preferências regularmente prevalecem em casos de desacordo e discussões potenciais e relevantes. (CLEMENTE, 2011, p. 04)

Na percepção de Dahl, o poder só poderia e deveria ser analisado a partir do conflito observável. A observação dos conflitos e a determinação de quem controla o processo de tomada de decisão é considerada melhor forma de determinar que indivíduos ou grupos detêm o poder na vida social. (CLEMENTE, 2011, p. 05; HAMMED, 2018, p. 235)

Poucos anos depois, no início da década de 1960, os cientistas políticos Peter Bachrach e Morton Baratz contestam a ênfase do método de Dahl somente na capacidade decisória. (NYE, 2012, p. 34) Para tais autores a não-decisão representa também uma forma de decisão e de exercício do poder.

Mas o poder também é exercido quando (A) dedica suas energias para criar ou reforçar valores sociais e políticos e práticas institucionais que limitam o escopo do processo político à consideração pública apenas daquelas questões que são comparativamente inócuas para (A). Na medida em que (A) consegue fazer isso, (B) é impedido, para todos os efeitos práticos, de trazer à tona quaisquer questões que possam, em sua resolução, prejudicar seriamente o conjunto de preferências de (A). (BACHRACH E BARATZ, 1962, p.948, tradução da autora)⁵⁷

⁵⁶ the ability of A to get B to do something which he would otherwise not do

⁵⁷ But power is also exercised when (A) devotes his energies to creating or reinforcing social and political values and institutional practices that limit the scope of the political process to public consideration of only those issues which are comparatively innocuous to (A). To the extent that (A) succeeds in doing this, (B) is prevented, for all practical purposes, from bringing to the fore any issues that might in their resolution be seriously detrimental to (A)’s set of preferences.

Na abordagem de Barach e Baratz torna-se necessário analisar “a mobilização do preconceito do sistema: os mecanismos utilizados para impedir que determinados assuntos integrem a agenda decisória”. Logo, não apenas os temas decididos, mas também os não decididos deveriam ser levados em consideração, tendo em vista que certos assuntos podem ser excluídos ou tratados como irrelevantes no processo de discussão da agenda política no intuito de prevalecer os interesses de determinado grupos ou indivíduos. (CLEMENTE, 2011, p.05)

Mais tarde, na década de 1970, o sociólogo Steven Lukes apresenta outra percepção que considera ainda mais profunda: uma visão tridimensional do Poder. E critica o foco essencialmente comportamentalista das duas primeiras visões apresentadas, nas quais apenas os conflitos observáveis são levados em consideração para determinar uma relação de poder. (NYE, 2012, p. 34 e 35; HAMMED, 2018, p.237)

Mesmo os teóricos da não-decisão consideram uma relação de poder somente onde é exercido em condições de conflito observável e real, ‘aberto ou encoberto’. Em Bachrach e Baratz sem o conflito observável fica difícil distinguir se o consenso é genuíno, e por isso, é preciso a necessidade de verificar a existência de queixas abertas (dentro do sistema) ou encobertas (fora do sistema). (CLEMENTE, 2011, p.05 e 06; HAMMED, 2018, p. 237)

Segundo Steven Lukes, não só os conflitos observáveis devem ser estudados segundo defendem as abordagens pluralistas (estudos de Dahl) e as teorias da não-decisão (estudos de Bachrach e Baratz). Steven argumenta também que devem ser incorporados nas análises das relações de poder o fato de que as forças sociais e práticas institucionais são capazes de determinar o controle sobre a agenda decisória e manter discussões potenciais fora do processo político por mecanismos não claramente observáveis. Ou seja, seria necessário levar em consideração também os mecanismos que agem na formação das preferências dos sujeitos. (CLEMENTE, 2011, p.18)

Lukes pretende apresentar uma discussão explicativa sociológica que não fique apenas centrada nos conflitos observáveis e nos agentes, mas nos mecanismos capazes de determinar as preferências e interesses destes, aproximando-se das ideias de dominação simbólica de Bourdieu, e da direção cultural-ideológica dos aparelhos privados de hegemonia pensados por Gramsci na criação do consenso.

O ator A pode moldar, influenciar ou determinar os desejos de B, mediante controle da informação, meios de comunicação e processos de socialização, por exemplo. Por esta perspectiva, a não tomada de decisão não pode ser contemplada onde só existam queixas. **Sem as queixas pressupõe-se que há consenso genuíno**. Contudo, pode haver o consenso falso, manipulado de forma a moldar percepções, preferências, etc.. Por esse fio condutor, Lukes considera não apenas o conflito observável, mas o conflito latente, e é por este motivo que **Lukes chama a visão tridimensional do Poder de radical, por crer que ela compreende que os desejos humanos** (moldados numa relação objetiva de Poder) **podem ser produtos que agem contra os interesses reais dos próprios prejudicados numa tomada de decisão**. (CLEMENTE, 2011, p.6, grifos da autora)

Na interpretação de Nye (2012, p. 33-36), as observações de Dahl, Bachrach e Baratz estão centradas nos agentes e nos conflitos observáveis, o poder exercido por A sobre B é sentido ou pode ser consciente por parte de B. Nas relações de poder, Dahl demonstra um aspecto muitas vezes focado no coercitivo, em que A usa de ameaças ou recompensas para mudar o comportamento de B contra as preferências e estratégias iniciais de B.

Com Bachrach e Baratz, elucida Nye (2012, p. 33-36), é apresentado outro aspecto do poder relacional; o controle da agenda das ações por parte de A de uma maneira que limita as escolhas de estratégias de B, sem que este esteja necessariamente ciente do poder exercido sobre ele. Enquanto com Steven Lukes é apontado um efeito normalmente inconsciente nas relações de poder, uma terceira dimensão focada em como ideias e crenças ajudam a moldar as percepções e preferências iniciais do outro.

De acordo com Nye (2012, p.32), a partir das análises de autores como os mencionados acima, “convém distinguir três aspectos diferentes do poder relacional: o comando da mudança, o controle das agendas e o estabelecimento das preferências”.

Quadro 4 – Três aspectos do poder relacional

<p>PRIMEIRA FACE: A usa ameaças ou recompensas para mudar o comportamento de B contra as preferências e estratégias iniciais deste. B sabe disso e sente o efeito do poder de A.</p>
<p>SEGUNDA FACE: A controla a agenda das ações de uma maneira que limita as escolhas de estratégias de B. B pode ou não saber disso e estar consciente do poder de A.</p>
<p>TERCEIRA FACE: A ajuda a criar e moldar as crenças, percepções e preferências básicas de B. É improvável que B tenha consciência disso ou entenda o efeito do poder de A.</p>

Fonte: Nye (2012, p.36)

A primeira face o autor chama de *command power* (poder de comando), enquanto a segunda e a terceira face referem-se ao *co-optive power* (poder cooptativo). “O poder de comando (primeira face) é muito visível e prontamente captado. Ele é a base do poder duro [...] O poder cooptativo das faces dois e três é mais sutil e, por isso, menos visível. Ele contribui para o poder brando.” (NYE, 2012, p.38)

Na conceitualização do autor, cada forma de poder comportamental tem por base determinadas fontes de poder. As expressões de poder comportamental *command power* (poder de comando), *co-optive power* (poder cooptativo) são utilizados separadamente de *hard power* (poder duro) e *soft power* (poder brando), mas por vezes são empregados como sinônimos.

Em 1990, o poder comportamental é dividido por Nye em: *command power*, sinteticamente definido como a “capacidade/habilidade de mudar o que os outros fazem-pode se basear na coerção ou indução”⁵⁸; e o *co-optive power*, a capacidade/habilidade “de fazer com que os outros queiram o que você quer”⁵⁹. (NYE, 1990, p.32 e p.267, tradução da autora).

Em 1998, na sua obra ‘Poder e interdependência na era da informação’ lançada juntamente com Robert O. Keohane, Nye divide o poder comportamental em: *hard power*, “capacidade/habilidade de fazer com que outros façam o que de outra forma não fariam por meio de ameaças ou recompensas”; e *soft power*, a “capacidade/habilidade de conseguir resultados desejados porque outros querem o que você quer” por meio da atração. (KEOHANE E NYE, 1998, p.86, tradução da autora)⁶⁰

Inicialmente o poder comportamental é dividido por Nye entre *command power* e *co-optive power*, e posteriormente entre *hard power* e *soft power*. No quadro 5, a primeira face denominada de *command power* se confunde com *hard power*, pois, para ‘mudar o que os outros fazem’ e determinar o comportamento do outro contra suas preferências e estratégias iniciais, comumente nas relações de poder se faz uso da força e recompensa, os meios do *hard power*. Coagir, ameaçar, pagar, sancionar são comportamentos de *hard power*, e as fontes deste tipo de poder são todos aqueles recursos que possibilitam agir de tal forma.

⁵⁸ The ability to change what others do-can rest on coercion or inducement

⁵⁹ Getting others to want what you want

⁶⁰ Hard power is the ability to get others to do what they otherwise would not do through threats or rewards [...] soft power, on the other hand, is the ability to get desired outcome because others want what you want. It’s the ability to achieve goals through attraction.

Essa capacidade, dentro das relações de poder, de impor vontades por uso da força e recompensa é normalmente observada a partir de recursos tangíveis, militares e econômicos, popularmente conhecida por ‘poder militar’ e ‘poder econômico’. Embora a capacidade dos recursos de poder ser convertida em resultados desejados dependa “dos contextos e habilidade do país em converter os recursos em estratégias que produzam esses resultados” (NYE, 2012, p.31), o poder como controle sobre recursos muitas vezes se confunde com o poder como controle sobre atores.

Muitas das expressões que usamos diariamente, como ‘poder militar’ e ‘poder econômico’, são híbridos que combinam tanto recursos como comportamentos. Enquanto esse for o caso, devemos deixar claro se estamos falando de definições comportamentais ou de definições baseadas em recursos do poder, e ter a consciência da relação imperfeita entre elas. (NYE, 2012, p.31)

Até mesmo Gramsci (1984, p. 191 e 192), ao refletir sobre poder e hegemonia no âmbito internacional o faz em termos de recursos, associado ao fenômeno da guerra, e relacionado ao conceito de segurança. As premissas de um marxista não se diferenciam tanto daquelas feitas por um neoliberal. E como elementos para calcular a hierarquia de poder entre Estados, enumera “1) a extensão do território; 2) força econômica; 3) força militar”.

Na condição de grande potência, entre outros fatores, para Gramsci (1984, p.191 e 192), um Estado hegemônico dispõe de elementos ponderáveis de poder, ou seja, recursos associados comumente ao *hard power*, representado na extensão territorial, posição geográfica, forças militares e forças econômicas produtivas (industrial e agrícola) e financeira.

Uma grande potência que se coloca como potência hegemônica, acrescenta o autor, também dispõe do elemento imponderável de poder que é a sua posição ‘ideológica’, a posição que “o país ocupa no mundo em cada momento determinado, enquanto considerado representante das forças progressistas da História” (GRAMSCI, 1984, p.192)

Esses elementos são calculados na perspectiva de uma guerra. Dispor de todos os elementos que, nos limites do previsível, dão segurança de vitória, significa dispor de um potencial de pressão diplomática de grande potência, isto é, significa obter uma parte dos resultados de uma guerra vitoriosa sem necessidade de combater (GRAMSCI, 1984, p.192)

Para o teórico italiano, mesmo que a possibilidade extrema de guerra não se concretize, e a mobilização diplomática seja o recomendável na resolução de conflitos e obtenção de resultados, a potência hegemônica para manter sua posição hierárquica de poder entre os Estados deveria dispor de maior quantidade de elementos ponderáveis e do elemento imponderável de poder.

Os elementos ponderáveis citados por Gramsci são os recursos de *hard power* mencionados por Nye. No entanto, como ressalta o teórico neoliberal, “fazer com que outros façam o que de outra forma não fariam por meio de ameaças ou recompensas” o *hard power*, não depende da disponibilidade apenas dos recursos. (KEOHANE E NYE, 1998, p.86) Para garantir os resultados desejados, há de se considerar também “os contextos e habilidade do país em converter os recursos em estratégias que produzam esses resultados” (NYE, 2012, p.31).

Nas complexas relações de poder no cenário internacional, a sociedade política de um Estado lida com os diferentes aspectos do poder relacional: o comando da mudança, o controle das agendas e o estabelecimento das preferências. (NYE, 2012, p.32) Ou seja, ser capaz de mudar o posicionamento inicial de outros atores, determinar os temas estruturais inseridos nas agendas decisórias na política mundial e seus resultados, e moldar/manipular os atores para que desejem e defendam posicionamentos e resultados semelhantes aos seus.

Nos três casos, afirma Nye (2012, p.127), é possível alcançar os resultados preferíveis pelo uso da força e/ou recompensa (*hard power*), e da atração, persuasão e/ou instituições (*soft power*)

Quadro 5 – As três faces do comportamento do poder

<p>PRIMEIRA FACE [DAHL: INDUZIR OS OUTROS A FAZEREM O QUE DE OUTRO MODO NÃO FARIAM] Duro: A usa força e recompensa para mudar as estratégias existentes de B. Brando: A usa atração e persuasão para mudar as preferências já existentes de B.</p>
<p>SEGUNDA FACE [BACHRACH & BARATZ: ESTRUTURAÇÃO E AJUSTE DA AGENDA] Duro: A usa força e recompensa para truncar a agenda de B (quer B goste ou não). Brando: A usa atração ou instituições para que B encare a agenda como legítima.</p>
<p>TERCEIRA FACE [LUKES: MOLDAGEM DAS PREFERÊNCIAS DOS OUTROS] Duro: A usa força e recompensa para moldar as preferências de B (“síndrome de Estocolmo”). Brando: A usa atração e/ou instituições para moldar as preferências iniciais de B.</p>

Fonte: Nye (2012, p.127)

Na primeira face do quadro 5, ‘induzir os outros a fazerem o que de outro modo não fariam’, contra as preferências iniciais de B, embora a atração e persuasão sejam possíveis, é comum nesse caso os atores utilizarem da força e recompensa, comportamento de *hard power*. E para usar da força e recompensa, a sociedade política do país necessita da disponibilidade de recursos de *hard power*, militares e econômicos, e a habilidade de tornar tais recursos em estratégias que possibilitem garantir os resultados de seus interesses.

Aumentar o *hard power* do Estado, em termos de relações na política mundial, é aumentar a capacidade da sua sociedade política “de conseguir resultados desejáveis mediante a coerção e o pagamento”, mas como essa capacidade depende dos recursos, contextos, habilidades e estratégias (NYE, 2012, p. 31 e 38), os resultados preferidos mediante a coerção e o pagamento não são garantidos, mas se tornam uma potencialidade. Dessa forma, aumentar o *hard power* do Estado pode ser traduzido em aumentar a potencialidade da sua sociedade política alcançar nas relações internacionais resultados desejáveis aos interesses ditos nacionais pelo uso da força e recompensa.

No entanto, com a interdependência complexa no cenário mundial, o papel do uso da força militar reduziu entre os países, e em determinadas questões ou contextos a recompensa não se torna aplicável, (KEOHANE E NYE, 1998, p. 81-83) diferentes assuntos a serem tratados internacionalmente ganharam relevância e fortaleceram a necessidade de as sociedades políticas dos Estados usarem da atração, persuasão e instituições na resolução de conflitos e no alcance de resultados de seus interesses. (NYE, 2012)

De acordo com Nye, “o poder cooptativo das faces dois e três é mais sutil e, por isso, menos visível. Ele contribui para o poder brando.” (NYE, 2012, p.38), pois para alcançar “resultados desejados porque outros querem o que você quer” (*soft power*), primeiro é necessário fazer com que “os outros queiram o que você quer” (*co-optive power*) (NYE, 1990; KEOHANE E NYE,1998). O *co-optive power*, nas palavras do autor, é

a capacidade de um Estado estruturar uma situação de modo que outras nações desenvolvam preferências ou definam os interesses deles de forma coerente com esse Estado. O poder cooptativo tende a resultar de recursos como a

atração cultural e ideológica, bem como das regras e instituições dos regimes internacionais (NYE, 1990, p.191, tradução da autora)⁶¹

Em 2004, *co-optive power* é definido como

a capacidade de moldar o que os outros querem – pode assentar na atratividade da cultura e dos valores ou na capacidade de manipular a agenda das escolhas políticas de uma forma que faz com que os outros não expressem algumas preferências porque parecerem demasiado irrealistas (NYE, 2004, p.07, tradução da autora)⁶²

As expressões de poder comportamental *co-optive power* e *soft power* são, por vezes, empregadas como sinônimos nos trabalhos de Nye, o que confunde o leitor. Percebe-se que o *co-optive power* é influenciado pela terceira dimensão do poder de Steven Lukes, que, por sua vez aproxima-se das ideias de dominação simbólica de Bourdieu e das considerações de Gramsci sobre hegemonia, e a concepção do termo enquanto liderança cultural-ideológica.

O *co-optive power* do Estado, ou seja, a capacidade que sua sociedade política, somada a sua sociedade civil, na elaboração teórica de Gramsci, tem de fazer com que outras nações “desenvolvam preferências ou definam os interesses deles de forma coerente” com os interesses ditos nacionais daquele país (NYE, 1990, p.191), contribui para seu *soft power*, isto é, aumenta a capacidade da sua sociedade política alcançar na política mundial resultados desejáveis pelo uso da atração, persuasão e instituições. Tema que será discutido com mais detalhes nos próximos subtópicos.

4.2 A relação do *co-optive power* e *soft power*

A maioria das definições de poder, afirma Hammed (2018, p.243), foi aceita como sendo “ ‘a capacidade de influenciar o comportamento dos outros’ ou ‘a capacidade de controlar o comportamento dos outros’ ”⁶³, confirmando com essas definições que a influência e o controle são a essência do poder.

⁶¹ Co-optive power is the ability of a nation to structure a situation so that other nations develop preferences or define their interests in ways consistent with one’s own nation. This power tends to arise from such resources as cultural and ideological attraction as well as the rules and institutions of international regimes

⁶² Co-optive power-the ability to shape what others want-can rest on the attractiveness of one's culture and values or the ability to manipulate the agenda of political choices in a manner that makes others fail to express some preferences because they seem to be too unrealistic.

Pensadores do século XIX, relata o autor, preferiram adotar a visão hobbesiana como ideia mais natural em termos de explicação de poder, considerando-o sinônimo de recursos materiais de um Estado. No entanto, “os acontecimentos do século XX provaram que o significado do poder é influenciado pela estrutura do sistema internacional vigente, e que o poder está mais próximo da relação estrutural do que da posse.” (HAMMED, 2018, p.227, tradução da autora)⁶⁴

Durante o século XX, a sociedade foi se tornando cada vez mais interconectada. Ao longo dos anos, barreiras de custo e tempo diminuíram consideravelmente, e o desenvolvimento tecnológico, principalmente na área da informática, comunicação e transporte, revolucionou o comportamento humano, aproximando, como nunca imaginado, diferentes grupos socioculturais de forma intensa e acelerada. Os avanços nas telecomunicações, nos transportes e o aumento das transações sociais e econômicas internacionais acabaram por influenciar as relações exteriores, e criar um cenário de interdependência complexa, um mundo com relações de mútua dependência entre atores estatais e transnacionais. (KEOHANE E NYE, 1998, p.81-84)

Segundo Hammed (2018, p.244) as transformações no âmbito do sistema internacional, nos séculos XX e XXI, provocaram mudanças também na natureza e função da guerra. A guerra tradicional demonstrou não ser a melhor forma de acabar com os conflitos entre as grandes potências, e como resultado, a classificação das fontes de poder mudou em termos da importância relativa que desempenham na política mundial.

Com o cenário de interdependência complexa, o papel do uso da força militar reduziu entre os países, diferentes assuntos a serem tratados internacionalmente ganharam relevância, e atores não estatais como multinacionais, organizações internacionais e movimentos sociais passaram a ser cada vez mais influentes na economia e vida dos Estados. (KEOHANE E NYE, 1998, p. 81-83)

É nesse contexto de interdependência complexa no sistema internacional, que Nye (2004) atenta para a construção dos conceitos de *co-optive power* e *soft power*. Enquanto as ideias de *command power* e *hard power* dominavam as tradicionais teorias das Relações Internacionais, com foco nos recursos coercitivos militares e no plano

⁶³ Most of the definitions of power have been agreed to be ‘the ability to influence others’ behaviour’ or ‘the ability to control others’ behaviour,’

⁶⁴ the events of the 20th century proved that the meaning of power is influenced by the structure of the prevailing international system and that power is closer to the structural relationship than to possession.

econômico, o *co-optive power* e *soft power* surgem para ressaltar nesse campo de estudo novos fatores para a compreensão das relações de poder no âmbito internacional.

Nas palavras de Nye (1990, p.32), o *co-optive power* é a capacidade ‘de fazer com que os outros queiram o que você quer’, enquanto o *soft power* é “a capacidade de obter resultados desejados porque os outros querem o que você quer” (NYE E KEOHANE, 1998, p.86). Logo, o *soft power* resulta do *co-optive power*. Embora o autor por vezes utilize o termo ‘poder cooptativo’ como sinônimo de ‘poder brando’, é possível compreender a particularidade entre estes dois tipos de poderes e estabelecer de que forma estão relacionados.

De acordo com Nye (2004, p.11-15), o *soft power* de um país se fundamenta principalmente em três recursos: sua cultura, seus valores políticos, e sua política externa. Para o autor, os valores políticos que um governo defende ao atuar no âmbito doméstico (por exemplo, exercendo a democracia), em instituições internacionais e na política externa (promovendo a paz e os direitos humanos) afetam fortemente as preferências de outros, que podem se sentir atraídos ou repelidos pelas influências de seu exemplo.

As políticas governamentais também podem fortalecer ou atenuar o *soft power* de um país. Políticas internas e externas aparentemente hipócritas e indiferentes a opinião pública ou com abordagem estreitamente direcionada aos interesses tidos como nacionais podem enfraquecer o *soft power* do Estado. (NYE, 2004, p.14)

No quadro a seguir, é possível notar a natureza dos comportamentos de *hard power* e de *soft power* e as políticas governamentais que fortalecem (políticas governamentais de *soft power*) ou enfraquecem (políticas governamentais de *hard power*) o ‘poder brando’ de um Estado em relação a outro.

Quadro 6 – Os tipos de comportamentos do *hard power* e *soft power* e as políticas governamentais que fortalecem ou enfraquecem o *soft power* de um Estado no sistema internacional.

	Tipos de Comportamentos	Políticas governamentais
HARD POWER	Coação física Ameaça de coação Dissuasão Sanções econômicas	Diplomacia coercitiva Guerra Suborno Sanções

SOFT POWER	Proteção Assistência/ajuda Agenda pautada através da atração	Alianças e operações de paz Ajuda e treinamento Diplomacia pública Diplomacia bilateral e multilateral
-------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Nye (2004, p.31; 2012, p.68)

Diferente do *hard power*, que é pautado pela imposição da preferência particular de um dos lados, o *soft power* é “a capacidade de conseguir resultados preferidos pela utilização dos meios cooptativos” (NYE, 2012, p.38). Sendo assim, ambos *hard power* e *soft power* são aspectos da capacidade dos atores de alcançarem seus propósitos afetando o comportamento de outros. A distinção entre eles, defende o autor, estaria no grau, tanto na natureza dos tipos de comportamento e na tangibilidade dos recursos. (NYE, 2004, p.07)

Embora os recursos não sejam exclusivos à determinado tipo de poder, a base dos recursos de *hard power* são os recursos tangíveis, militares e econômicos, enquanto o *soft power* baseia-se nos recursos intangíveis; cultura, ideias, as instituições, valores, e a legitimidade percebida das políticas. (NYE, 2004; 2012)

Soft power não é meramente influência. Afinal, influência também pode ser exercida por meio do *hard power*, via ameaças ou pagamentos. O *soft power* é mais do que simplesmente persuasão ou a habilidade de convencer pessoas através de argumentos, embora seja uma parte importante da mesma. É também a capacidade de atrair, e atração frequentemente leva à aquiescência. Simplificando, e colocando em termos comportamentais, *soft power* é o poder de atração. Em termos de recursos, são recursos de *soft power* os ativos capazes de produzir tal atração. (Nye, 2004, p.6, tradução e grifos da autora)⁶⁵

Apesar da distinção feita entre os dois conceitos é possível perceber a utilização indistinta pelo autor do conceito de *co-optive power* e *soft power*. Os recursos que fundamentam o *soft power* são, ao mesmo tempo, os recursos do *co-optive power*, visto que este último “tende a resultar de recursos como a atração cultural e ideológica, bem como das regras e instituições dos regimes internacionais”. (NYE, 1990, p.191)

⁶⁵ Soft power is not merely the same as influence. After all, influence can also rest on the hard power of threats or payments. And soft power is more than just persuasion or the ability to move people by argument, though that is an important part of it. It is also the ability to attract, and attraction often leads to acquiescence. Simply put, in behavioral terms soft power is attractive power. In terms of resources, soft-power resources are the assets that produce such attraction.

O quadro 5 indica o grau da natureza dos comportamentos de *hard power* e *soft power* dos agentes estatais. As ‘políticas governamentais de *soft power*’ acima demonstram de que forma a sociedade política de um Estado pode gerar para si a atração sobre sociedades políticas de outros países.

Os ‘valores políticos e a política externa’ enquanto recursos, especificamente as políticas governamentais de *soft power*, fortalecem o *soft power* do Estado por serem capazes de gerar atração, e por meio dessa atração fazer com que sociedade política de outras nações desenvolvam suas preferências ou definam seus interesses em concordância com os interesses deste país.

Sendo assim, quando o autor se refere ao *soft power* do Estado compreende-se que trata do *soft power* da sociedade política, sua capacidade de obter nas relações exteriores resultados desejados mediante o uso da atração, persuasão e instituições. No entanto, o *soft power* resulta do *co-optive power* do Estado (sociedade política + sociedade civil), ou seja, sua capacidade de gerar atração e tornar seus valores, preferências e objetivos; os valores, preferências e objetivos de sociedades políticas e civis de outros países.

Dessa forma, para aumentar o *soft power* de um Estado (sociedade política), no cenário internacional, é necessário aumentar seu *co-optive power*, que “tende a resultar de recursos como a atração cultural e ideológica” (NYE, 1990, p.191), e não só das políticas governamentais. De fato, reconhece o autor (2004, p.17) muito do *soft power* de um país (sociedade política) é gerado por sua sociedade civil.

4.3 O *co-optive power* da cultura de massa e do intercâmbio educacional para o *soft power* dos Estados Unidos

Ao analisar e resumir em três os recursos que fundamentam o *soft power* de um Estado, valores políticos, política externa e cultura, Nye (2004, p.11) aponta ao mesmo tempo os recursos de seu *co-optive power*, tendo em vista que o primeiro poder resulta do segundo poder.

Fortalecer o *soft power* do país por meio dos valores políticos e política externa irá depender da atuação da sua sociedade política no âmbito interno e externo, de suas estratégias e habilidades de gerar para si atração no cenário internacional e assim favorecer sua capacidade de usar da atração gerada para alcançar resultados desejáveis nos processos decisórios da política mundial.

Embora o autor tenha o foco voltado para a atuação dos agentes estatais e esteja centrado em como a política externa fortalece ou enfraquece o *soft power*, Nye (2004, p.17) reconhece que muito do *soft power* do país, analisando o caso dos Estados Unidos, é gerado por sua sociedade civil, e caberia ao Estado (sociedade política) usufruir do *soft power* gerado, isto é, da atração gerada por meio de seu *co-optive power*, e articular estratégias de atuação.

A cultura enquanto recurso de *co-optive power* do Estado revela marcadamente a contribuição da sociedade civil para o *soft power* da sociedade política. Nye (2004, p. 11-13) afirma que a cultura quando inclui valores e interesses compartilhados por outros países, aumenta a probabilidade de alcançar resultados desejados devida às relações de atração e respeito que a cultura desperta.

Por cultura⁶⁶, o autor entende como “um conjunto de valores e práticas que criam significado para uma sociedade”, ou como “padrão de comportamentos sociais pelo qual os grupos transmitem conhecimento e valores” (2004, p.11; 2012, p.119). Pelas muitas formas de manifestações, Nye (2004; 2012) refere-se a cultura com a divisão entre ‘alta cultura’ (literatura, artes e educação); e ‘cultura popular’ (cinema, televisão e música pop), referindo-se na realidade ao que Adorno e Horkheimer denominam de cultura de massa. Enquanto a alta cultura tem o aspecto de gerar um maior apelo entre as elites, a cultura popular (cultura de massa) se concentra no entretenimento do grande público.

Em se tratando de cultura popular, embora muito criticada por intelectuais devido a seu comercialismo bruto, que a enxerga como um anestésico, um narcótico apolítico para as massas, Nye (2004, p.46 e 47) defende que tal generalização é perigosa, pois no mundo atual das mídias de massa, a linha entre informação e entretenimento nunca foi tão acentuada. Subestimar a cultura de massa seria desconsiderar a capacidade do entretenimento de propagar imagens e mensagens subliminares que ressaltam valores do país de origem, o que pode gerar efeitos políticos relevantes.

Ainda durante o período de Guerra Fria, defende Nye (2004), foi justamente a cultura de massa dos Estados Unidos, por meio da televisão, cinema e música pop, o responsável por seduzir parte do mundo com o *american way of life*, exercendo

⁶⁶ A cultura é um conceito amplo com diversas definições. Segundo Dos Santos (2017) a cultura está muito associada a estudo, educação, formação escolar, ao se referir às manifestações artísticas, como teatro, música, pintura, escultura, ou aos meios de comunicação de massa, com ampla difusão, tais como rádio, cinema, televisão. Outras vezes está relacionada às festas e cerimônias tradicionais, às lendas e crenças de um povo, ou a seu modo de se vestir, às suas comidas ao seu idioma entre outros. Ou seja, pode-se compreender a cultura como um conjunto de hábitos, crenças, costumes e conhecimentos de determinado grupo social.

importante atração ideológica, ‘conquistando mentes e corações’ de populações em um contexto de bipolaridade:

Muito antes da queda do Muro de Berlim em 1989, este tinha sido perfurado pela televisão e pelo cinema. Os martelos e tratores não teriam funcionado sem os anos de transmissão de imagens da cultura popular do Oeste que atravessaram o Muro mesmo antes dele cair. (NYE, 2004, p.49, tradução da autora)⁶⁷

Em se tratando da indústria cinematográfica estadunidense, desde seu surgimento, foi tida como ferramenta de Estado em relação ao sistema internacional, por utilizar seus filmes para fins político-ideológicos, com o objetivo de glorificar o caráter nacional e vilanizar a imagem de seus adversários ideológicos e inimigos de guerra. (GONÇALVES, 2016, p.17). Até mesmo não intencionalmente, em filmes com temáticas aparentemente apolíticas, o cinema projetava o *american way of life*, um modelo que reforçava a ideia de um cotidiano desejado, associado a qualidade e superioridade, à essência de uma vida boa e plena. (CUNHA, 2017, p.18) Tais cenários e mensagens subliminares apresentados nas telas serviam para confrontar a visão negativa do Ocidente promovida pela mídia soviética e controlada pelo Estado. (NYE, 2004, p.49)

Nye (2004, p.47 e 74) acredita que por meio do amplo alcance dos discursos imagéticos e mensagens subliminares das produções Hollywoodianas, os Estados Unidos atribuíram sobre si valores sedutores como oportunidades individuais e liberdade. E diferentemente dos Estados Unidos, o sistema soviético, afirma, não soube fomentar nem exportar sua cultura de massa, pelo contrário, esforçou-se em excluir as influências culturais burguesas, sem competir com as produções de alcance global norte-americana no cinema, televisão e música pop.

Mesmo antes da Guerra Fria, ainda durante a Primeira Guerra Mundial, a cultura de massa estadunidense era difundida pelo mundo. Nessa época, o cinema de Hollywood já tinha começado a se tornar uma força política considerável, e o presidente norte-americano da época, Woodrow Wilson, acreditava na importância da indústria cinematográfica e nos filmes como o melhor e menos custoso método para veicular a propaganda nacional, capaz difundir os valores que consideravam defender ao redor do mundo (GUEDERT, 2020, p. 57 e 58). Segundo Guedert (2020, p.80), a indústria

⁶⁷ No original : Long before the Berlin Wall fell in 1989, it had been pierced by television and movies. The hammers and bulldozers would not have worked without the years-long transmission of images of the popular culture of the West that breached the Wall before it fell.

cinematográfica foi importante na atuação política dos Estados Unidos e agiu como um veículo de propaganda fundamental na consolidação do país como a principal potência no século XX.

Após décadas do fim da Guerra Fria, Hollywood continua a ser um dos principais protagonistas na difusão da cultura de massa estadunidense, gerando bilhões de dólares para a economia nacional. Além da indústria cinematográfica, que contribuiu também na popularização do idioma inglês, a difusão cultural dos EUA ocorre por meio de múltiplas camadas, desde a distribuição de imagens, até a difusão da música, com “sua poderosa influência capaz de impactar nos padrões estéticos das sociedades” (GUEDERT 2020 p.74).

Conforme a teoria construtivista das relações internacionais, não só as forças materiais, mas também as ideias formadas e compartilhadas a partir das interações dos agentes são responsáveis por construir as identidades e os seus interesses. De acordo com Adler (1999, p.209) na percepção construtivista “as identidades, interesses e comportamento dos agentes políticos são socialmente construídos por significados, interpretações e pressupostos coletivos sobre o mundo”, dessa forma a estrutura do sistema internacional não é simplesmente amoldável, mas também passível de modificação.

Ao discutir a relevância da cultura, da participação da sociedade civil para *soft power* do Estado (sociedade política), Nye (2004) também se aproxima das ideias construtivistas que defendem que os interesses e comportamentos dos agentes políticos são socialmente construídos e moldados. Para o autor, o *soft power* do Estado pode ser fortalecido com a atuação de indivíduos e instituições da sua sociedade civil, que em concordância com os objetivos oficiais da política externa, é capaz de gerar atração, reforçar e exportar valores políticos ditos nacionais.

Muito do poder brando estadunidense foi produzido por Hollywood, Harvard, Microsoft e Michael Jordan [...] É verdade que as empresas, universidades, fundações, igrejas e outros grupos não governamentais desenvolvem o seu próprio poder brando que pode reforçar ou estar em desacordo com os objetivos oficiais da política externa. Esta é mais uma razão para os governos se certificarem de que as suas próprias ações e políticas reforçam e não prejudicam o seu poder brando. E isto é particularmente verdade porque as fontes privadas de poder brando são suscetíveis de se tornarem cada vez mais importantes na era da informação global. (NYE, 2004, p. 16-17, tradução da autora)⁶⁸

⁶⁸ Much of American soft power has been produced by Hollywood, Harvard, Microsoft, and Michael Jordan [...] It is true that firms, universities, foundations, churches, and other nongovernmental groups develop

Apesar da distinção originalmente elaborada, na passagem acima é perceptível a utilização do conceito *soft power* como sinônimo de *co-optive power*. As instituições e indivíduos ao desenvolverem seu *co-optive power*, sua habilidade de fazer com que os ‘outros queiram o que eles querem’, fortalecem seu próprio *soft power*, pois aumentam sua capacidade de alcançar seus interesses e resultados desejados nas relações de poder por meio da persuasão e da atração exercida.

Nesse sentido, aumentar a atração exercida e a capacidade de persuasão dos atores significa aumentar seu *soft power*. A respeito de aumentar a capacidade de persuasão pode ser alcançada, principalmente, por meio da direção ideológica (*shaping mind*), e a atração exercida irá depender de diferentes fatores como a imagem positiva, reputação, sentimento de familiaridade, admiração que os atores despertam.

As instituições e os indivíduos ao trabalharem para aumentar seu *co-optive power*, conseqüentemente seu *soft power*, podem contribuir para aumentar o *soft power* da sociedade política. Propagar uma imagem positiva, despertar a admiração internacional, disseminar valores culturais e ideológicos em concordância com os valores políticos e objetivos oficiais da política externa são maneiras que agentes não-estatais contribuem para agentes estatais atuarem no sistema internacional. Para o autor,

Os países que provavelmente serão mais atrativos e ganharão *soft power* na era da informação são aqueles que dispõem de múltiplos canais de comunicação que ajudam a enquadrar as questões; cuja cultura e ideias dominantes estão mais próximas das normas globais prevaletentes (que agora enfatizam o liberalismo, o pluralismo e a autonomia); e cuja credibilidade é reforçada pelos seus valores e políticas nacionais e internacionais. (NYE, 2004, p.31 e 32 tradução da autora⁶⁹)

Dessa forma, quando Nye fundamenta o *soft power* do país à cultura, refere-se à capacidade da sociedade civil de aumentar o *soft power* da sociedade política, isto é, de aumentar sua capacidade de usar da atração, persuasão e instituições na política mundial para obter resultados preferíveis. No entanto, essa capacidade irá depender não só do *co-*

soft power of their own that may reinforce or be at odds with official foreign policy goals. That is all the more reason for governments to make sure that their own actions and policies reinforce rather than undercut their soft power. And this is particularly true since private sources of soft power are likely to become increasingly important in the global information age

⁶⁹ The countries that are likely to be more attractive and gain soft power in the information age are those with multiple channels of communication that help to frame issues; whose dominant culture and ideas are closer to prevailing global norms (which now emphasize liberalism, pluralism, and autonomy); and whose credibility is enhanced by their domestic and international values and policies.

optive power do Estado, mas de contextos, habilidades e estratégias (NYE, 2012), e embora os resultados desejáveis não sejam garantidos, tornam-se uma potencialidade. Sendo assim, aumentar o *soft power* do Estado no cenário mundial pode ser traduzido como aumentar a potencialidade da sua sociedade política de alcançar nas relações políticas internacionais resultados desejáveis aos interesses ditos nacionais pelo uso da atração, persuasão e instituições.

Em outras palavras, quanto maior for o *co-optive power* do Estado (sociedade política e sociedade civil), isto é, sua capacidade de exportar seus valores culturais e ideológicos (*shaping mind* / direção cultural-ideológica) em concordância com os valores políticos ditos nacionais e objetivos oficiais da política externa do país, maior será seu *soft power*, ou seja, maior será a potencialidade da sociedade política deste país de usar da atração, persuasão e instituições na política mundial para obter resultados favoráveis aos seus interesses.

De acordo com Maier (2016, p.05), para aumentar o *soft power* do país, os recursos de *soft power*⁷⁰, enquanto a sua forma de atuar, agem de forma direta e/ou indireta na busca por determinados objetivos políticos. Diretamente quando foca nas “elites e consiste na tentativa de influenciar pessoas que posteriormente ascenderão à cargos de tomadores de decisão política (policymakers) e atuarão nesse cargo de modo benéfico ao Estado influenciador”. E indiretamente quando cria “dentro do Estado alvo um ambiente ‘capacitante’ a partir da atração e persuasão do público, isto é, um ambiente favorável aos interesses do Estado influenciador, objetivando a mudança no comportamento das elites políticas via pressão popular.”

A respeito da atuação indireta dos recursos de *soft power* (recursos de *co-optive power*) é possível mencionar a ação dos meios de comunicação de massa, a exemplo da indústria cinematográfica de Hollywood e a relevância de seus filmes para os EUA durante a Guerra Fria. Quanto a atuação direta dos recursos de *soft power* (*co-optive power*), Nye (2004, p.13 e 46) exemplifica os intercâmbios acadêmicos e científicos, que normalmente envolvem elites, um público que ao retornarem aos seus países de origem podem influenciar em resultados políticos importantes para os interesses do país receptor.

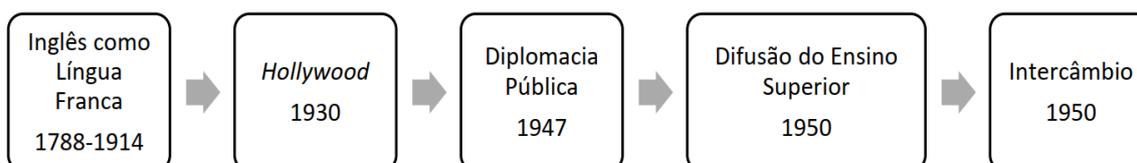
As ideias e valores que os Estados Unidos exportam nas mentes de mais de meio milhão de estudantes estrangeiros que estudam todos os anos em

⁷⁰ O que Maier (2016) chama de recursos de *soft power* pode ser entendido como recursos de *co-optive power* do Estado (sociedade política + sociedade civil) fortalecedores do *soft power* de sua sociedade política no cenário internacional.

universidades americanas e depois voltam para seus países de origem, ou na mentes dos empresários asiáticos que voltam para casa depois de terem sucesso no Vale do Silício, tendem a atingir as elites com poder. (NYE, 2004, p.13, tradução da autora)⁷¹

Conforme sintetiza Pretzel (2021, p.35), no decorrer da história dos Estados Unidos, determinados recursos foram evidentemente importantes no fortalecimento do seu *soft power* no cenário internacional.

Figura 4- Evidências de recursos fortalecedores do *soft power* dos EUA



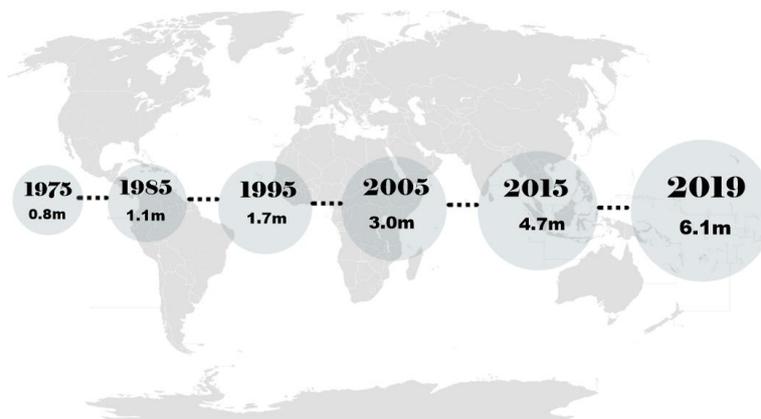
Fonte: Pretzel (2021, p.35)

Desde o período de Guerra Fria (1947-1991), a política de intercâmbio educacional, derivada, conforme discutida no capítulo 2, da lógica da ‘guerra psicológica’ e propagandística estabelecida pelos EUA, ganhou relevância e diferentes países passaram a adotar, entre outros motivos, como iniciativa governamental de promoção cultural-ideológica.

Com o fenômeno da globalização intensificado pelos avanços tecnológicos, o número de estudantes internacionais vem crescendo consideravelmente no mundo, e nas últimas quase quatro décadas, é possível identificar uma maior tendência na internacionalização do ensino superior e sua conexão com a busca por influência global, crescimento econômico e competitividade econômica nacional e regional. (PRETZEL, 2021, p.33; OVIEDO, 2014, p.01-03)

⁷¹ The ideas and values that America exports in the minds of more than half a million foreign students who study every year in American universities and then return to their home countries, or in the minds of the Asian entrepreneurs who return home after succeeding in Silicon Valley, tend to reach elites with power.

Figura 5- Crescimento de estudantes internacionais de nível superior em todo o mundo, 1975-2019



Fonte: Elaborado pela autora com base na OECD *Education at a glance* de 2014 e 2021

Conforme o recorte trazido na figura 5, a elevação no número de estudantes internacionais em termos globais é notada desde 1975. Países, como a superpotência dos EUA, que integram o centro das estruturas hegemônicas, têm o histórico de desenvolver programas de intercâmbio educacional (GUIMARÃES, 1999, p. 37), enquanto países emergentes, como o Brasil, investem pesadamente na expansão de seus sistemas de ensino superior, criando bolsas de estudos para seus alunos estudarem no exterior com o objetivo de adquirir conhecimentos e troca de experiência. (PRETZEL, 2021, p.34) Ao mesmo tempo que a troca contribui para o potencial de inovação do país emergente, a imersão cultural e socialização nos programas de intercâmbios acadêmicos favorecem os propósitos de direção cultural-ideológica das classes dominantes dos países de centro.

Globalmente, os Estados Unidos é referência de atuação na promoção de intercâmbio acadêmico e destino popular desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Há cerca de 100 anos, ocupam a posição de país que mais recebe estudantes internacionais no mundo (IIE/ OPEN DOORS, 2021).

No ano acadêmico de 2021/2022 recebeu 948.518 alunos estrangeiros, quantidade superior ao ano 2020/2021, que teve registro de queda devido às restrições causadas pela pandemia do COVID-19, mas ainda inferior ao seu número recorde de 1.095.299 em 2018/2019. (STATISTICSANDDATA, 2023)

Gráfico 3 – Número de estudantes internacionais nos EUA desde 1948/49



Fonte: Elaborado pela autora com base no Statistics&data (2023)

De acordo com Marinho (2021), muitos *think-tanks*, instituições que se dedicam a produzir conhecimento sobre temas políticos, econômicos ou científicos, dedicam-se a desenvolver metodologias no intuito de tornar mensurável esse poder abstrato pensado por Joseph Nye. O elemento educação é incluído em diferentes indexes e é analisado sob perspectivas e abordagens variadas pelas instituições que se propõem mensurar e classificar em *ranking* o *soft power* dos países, (WOJCIUK et al, 2015, p.300-302), a exemplo do *The Soft Power 30 index*⁷², criado por Jonathan McClory, gerente geral da *Portland Communications*.

Para contornar parcialmente as dificuldades de quantificação e tornar esse poder mais perceptível, o *Higher Education Policy Institute* (HEPI) da Grã-Bretanha encontrou uma forma de medir o *soft power* dos Estados considerando o aspecto relevante do intercâmbio acadêmico. O *Soft Power Index 2021* desenvolvido pela HEPI mede o *soft power* de acordo com número de líderes mundiais educados em outros países. A premissa

⁷² De acordo com o relatório da última pesquisa do *Soft Power 30*, disponível em <https://softpower30.com/>, em 2019, os dez primeiros países (ou união política, no caso do Reino Unido) que ocupam os mais altos níveis de *soft power* no mundo são, do primeiro ao décimo colocado respectivamente: França, Reino Unido, Alemanha, Suécia, Estados Unidos, Suíça, Canadá, Japão, Austrália e Países Baixos. Cabe ressaltar, no entanto, que assim como qualquer ranking, os ranking de *soft power* são subjetivos. No caso do *The Soft Power 30 index* é um estudo realizado desde 2015 pela consultoria Portland junto ao centro de diplomacia pública da Universidade do Sul da Califórnia.

do índice é simples: quanto mais líderes políticos tiverem recebido educação universitária ou superior em um determinado país, maior será o seu *soft power* deste país no sistema internacional. (MARINHO, 2021)

A pesquisa foca apenas em líderes mundiais, desconsiderando a formação de intelectuais orgânicos como um todo, que atuarão em diferentes setores da sociedade política e civil, e contribuirão para o *co-optive power* do Estado. Todavia, embora enfatize somente a formação de líderes políticos por agir de forma direta nos objetivos do governo, é interessante reconhecer a evidência dada pela pesquisa na formação educacional de integrantes da sociedade política.

Segundo HEPI, atualmente, apenas os EUA, a Grã-Bretanha, França, Rússia e Austrália educaram líderes políticos fora de seus territórios. Desde 2017, ano da primeira edição deste índice, em termos gerais poucas coisas mudaram, e a disputa pela liderança na educação superior dos chefes de Estado ou chefes de governo é entre os Estados Unidos e o Reino Unido. Dos atuais líderes, entre monarcas, presidentes ou primeiros-ministros do mundo, 34,17% frequentaram alguma universidade nos EUA ou na Grã-Bretanha. Em terceiro lugar, um tanto distante, está a França, enquanto Rússia e Austrália mantêm posições que parecem responder mais a vínculos históricos e geográficos. (MARINHO, 2021)

Conforme discutido ao longo dos capítulos, o sistema educacional tem sido apontado como efetivo mecanismo de direção ideológica, de construção do consenso forjado e adequação do comportamento dos indivíduos à visão de mundo e interesses defendidos pelas classes dirigentes do Estado. Nesse intuito, o movimento de internacionalização da educação estrutura-se como um movimento liderado pelas classes dirigentes dos Estados centrais das estruturas hegemônicas que buscam por meio do sistema de ensino cooptar as classes dirigentes e adequar as massas populares de Estados da periferia aos interesses das políticas de centro.

Além de fortalecer as estruturas hegemônicas, o ensino superior e básico, inseridos no movimento de internacionalização da educação, contribuem para fortalecer particularmente o *soft power* das classes dirigentes de determinados Estados, aumentando assim sua capacidade, ao lidar com as complexas relações de poder na política mundial, de obter resultados favoráveis aos interesses ditos nacionais.

A crescente competição global por atrair estudantes internacionais levou, em 2021, o governo dos Estados Unidos a lançar a Declaração Conjunta de Princípios de Apoio à Educação Internacional, endossando com o documento, a importância dos

programas de intercâmbio acadêmico para atender aos seus interesses interno e externo, e sua preocupação em relação a atração de alunos estrangeiros pelas nações consideradas não aliadas.

Como parte integrante de todo o processo educacional, a internacionalização do ensino básico, protagonizado por escolas internacionais e bilíngues, colabora para o aumento da circulação de alunos pelo mundo, tendo em vista que tais escolas funcionam como verdadeiros passaportes para universidades no exterior.

No Brasil, um número crescente de famílias tem buscado por EI e EB, principalmente as que ofertam o inglês como língua principal (SOUZA, 2021). A proposta de oferecer o duplo diploma, e assim facilitar a aplicação em universidades estrangeiras, vem se tornando popular entre as escolas de ensino médio no país, que inclusive, adotam como possível alternativa, parcerias com escolas virtuais de outros países, a destaque os Estados Unidos. (ALVAREZ, 2017)

Mesmo antes de todo movimento global pela internacionalização e protagonismo das escolas internacionais, este tipo de instituição surgiu ainda no século XIX no Brasil, e hoje as EI seguem predominantemente a grade curricular estadunidense ou britânica. (SCHÜTZ, 2019). No que concerne as *American Schools*, objeto da pesquisa e tema do próximo capítulo, surgiram a partir do início do século XX com a intensificação da vinda de imigrantes norte-americanos e as necessidades de educação de famílias expatriadas residindo no país. (CANTUÁRIA, 2005, p. 50)

CAPÍTULO 5- AS *AMERICAN SCHOOLS* NO BRASIL COMO RECURSO DE *CO-OPTIVE POWER* DOS EUA

Os ‘loucos anos 20’, antecedido pela Primeira Guerra Mundial e finalizado com a Crise de 1929, constitui como uma época riquíssima em mudanças sociais e culturais, repleta de contradições e tendências. Anos de progresso científico e tecnológico, desenvolvimento de novas indústrias, expansão e transformação das cidades, explosão do consumo, de instabilidade política e econômica, de ruptura com tabus do passado para incorporar novos costumes da vida urbana. Apelidada pela língua inglesa de *roaring twenties* (anos rugidores), a década de 20 anunciou o advento da modernidade econômica, social e cultural (VAZ, 2009, p.137)

No cenário mundial, entre a segunda metade do século XIX e início do século XX, a 2ª Revolução Industrial se consolidava em países economicamente desenvolvidos, e atingiria a fase do fordismo nos EUA. Por estarem inseridos no capitalismo internacional, países em desenvolvimento também foram afetados pelas transformações modernizadoras, principalmente com o início da industrialização.

No Brasil, o processo à industrialização levou parte dos trabalhadores agrícolas a se mudarem para as cidades. A valorização do café no mercado internacional e a vitória do movimento republicano colocou a Província de São Paulo em posição privilegiada na esfera nacional e deflagrou um processo de desenvolvimento vertiginoso que, entre outros efeitos, promoveu um enorme aumento populacional e intensificação da vida urbana, sobretudo a partir de 1890, estimulado pela migração interna e externa. (CANTUÁRIA, 2005, p.30)

O surgimento das indústrias demandava trabalhadores acostumados com as tarefas da linha de produção, o que atraiu às cidades a vinda de imigrantes, principalmente italianos, espanhóis, portugueses, alemães e japoneses⁷³, para servir como mão de obra. Enquanto parte destes imigrantes constituiu no país a grande massa de trabalhadores pouco qualificados, outros passaram a circular entre grupos altos e médios, seja devido às suas atividades relacionadas a empreendimentos ‘nobres’ ou por enriquecerem com as indústrias, comércio, atividades bancárias etc. (CANTUÁRIA, 2005, p. 31 e 32).

⁷³ Dados sobre a imigração por nacionalidade no Brasil entre 1884 e 1933 disponíveis em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/imigracao-por-nacionalidade-1884-1933.html>

Em São Paulo, no ano de 1920, do total da população de sua capital, 33,7 % eram estrangeiros⁷⁴, excluindo os descendentes nascidos no Brasil. Empenhados em atender as demandas e expectativas educacionais na escolarização de seus filhos, ao longo do século XX, diferentes escolas foram fundadas direcionadas às novas gerações de famílias de imigrantes privilegiados.

Tais esforços fizeram de São Paulo um espaço de escolas internacionais, e as instituições uma opção legítima de escolarização não só dos filhos das elites estrangeiras, mas também brasileiras. Como é o caso da primeira escola internacional de origem estadunidense no país, a *Graded The American School of São Paulo*, fundada na Província em 1920 a partir da intensificação da vinda de imigrantes dos EUA. (CANTUÁRIA, 2005, p.50)

Em sua maioria europeus, quanto a chegada de norte-americanos no Brasil, durante quase todo o século XIX, sua presença numérica foi irrisória (CANTUÁRIA, 2005, p.48), porém não insignificante. Isto porque, do contingente de imigrantes que aqui chegaram, após o fim da Guerra de Secessão, em 1865, eram grupos de protestantes e missionários imbuídos de projetos civilizatórios e republicanos, pautados pela ideologia do Destino Manifesto. (CARDOSO 2003, p.01 e 02; VIEIRA; MARTINS; SARAT, 2017, p.126 e 127)

5.1 A influência de imigrantes dos EUA na educação brasileira- os anos que antecederam a fundação da *Graded-The American School of São Paulo* (1870-1920)

Nos anos anteriores à fundação da *Graded-The American School of São Paulo* em 1920, imigrantes dos EUA já haviam criado escolas no Brasil. No entanto, a configuração atual do espaço escolar não as identifica como escolas internacionais, mesmo assim, é interessante destacar que os vínculos com o país de origem “eram bastante preservados e, aparentemente, grande parte dessas escolas foi utilizada também como espaços de produção de competências internacionais” (CANTUÁRIA, 2005, p.14)

Tais escolas foram criadas na segunda metade do século XIX por missionários pautados pela doutrina do Destino Manifesto, que por sua vez, fundamentava-se no

⁷⁴ Dados disponíveis em : <https://atlas.fgv.br/marcos/do-escravo-ao-imigrante/mapas/sao-paulo-1920-capital-dos-imigrantes>

protestantismo puritano. São resultados da atuação de protestantes calvinistas⁷⁵ dos EUA, denominados ‘protestantes de missão’, que se espalharam pela América Latina e chegaram ao Brasil com projetos civilizatórios, valendo-se de uma retórica aparentemente liberal, democrática e republicana. (ALMEIDA, 2002, p.09; CARDOSO 2003, p.01 e 02; CALVINI, 2009, p.61 e 62; CAMPOS, 2013, p. 76; VIEIRA; MARTINS; SARAT, 2017, p.130, GRACIANO, 2021, p.81 e 82)

No intuito de espalhar a fé reformada, a implementação de instituições escolares caracterizou a estratégia missionária desses imigrantes. Contabiliza-se que de 1869 até 1928, trinta escolas protestantes foram fundadas no Brasil, todas de orientação calvinista⁷⁶ que tinham em comum não só o objetivo de transmitir princípios religiosos (GRACIANO, 2021, p.81), mas estabelecer uma educação nos moldes dos EUA oferecendo “conteúdos identificados com valores liberais, da cultura e modo de vida norte-americano”. (CARDOSO, 2003, p.04)

A presença e modelo educacional dessas escolas foram encaradas pelas elites emergentes brasileiras da época como possibilidade de agir por meio da educação contra o conservadorismo católico, de expandir princípios democráticos, republicanos e liberais. (CALVINI, 2009, p.61-67)

Além dos propósitos e métodos pedagógicos⁷⁷, a qualidade das instalações estava também entre as características que faziam com que as escolas protestantes exercessem

⁷⁵ A construção da identidade nacional dos Estados Unidos, assim como as bases da formação nacional capitalista, baseou-se consideravelmente nos princípios calvinistas dos colonos puritanos. (BALBINO 2010, p.25; RIBEIRO 2013, p.128 e 135; PERES 2016, p.28 e 29) A época da sua independência, analisa Ribeiro (2013, p.132 e 135), a elaboração ideológica de uma missão destino, como um ideal nacional fundado na liberdade individual, igualdade jurídica e prosperidade, converteu princípios religiosos do puritanismo, a mais importante tradição religiosa dos EUA na época, em concepções políticas.

⁷⁶ O impacto do Calvinismo no fator educacional foi muito significativo. A história evidencia que o “Calvinismo e o ensino estavam intimamente associados. Por onde o Calvinismo passou levou consigo a escola e deu um grande impulso ao ensino popular” (BOETTNER,1975 *apud* PERES, 2016, p.24). Defensor da educação como direito e dever dos cristãos, Calvino tem sido visto como influência no surgimento da educação moderna. Nos Estados Unidos, 123 faculdades e universidades pioneiras, como Harvard, Yale e Princeton, foram fundadas e alicerçadas no calvinismo. (PERES 2016, p.16, 24 e 29)

⁷⁷ As escolas protestantes fundadas por missionários dos EUA introduziram o método intuitivo e a leitura silenciosa, diferentemente do que faziam as escolas brasileiras da época que empregavam a tradicional educação católica, baseada nos métodos dedutivos, de memorização e leitura em voz alta. O ensino nestas escolas protestantes refletiu em novas práticas educacionais no Brasil, como reunir meninos e meninas nas mesmas salas de aula, algo comum nos EUA, mas não antes praticado devido à herança da moralidade católica. (CALVINI 2009, p.63 e 64). Entre outras novidades trazidas estão também o ensino por meio da “língua portuguesa, pois a instrução nas escolas privadas era feita a partir da língua francesa, por se julgar (que) tivesse maior prestígio na corte portuguesa”; e a valorização da docência sob a responsabilidade feminina, “o que auxiliou no processo de feminilização do magistério”, contrariando a então percepção católica que não via com bons olhos o trabalho feminino fora do lar. (GRACIANO 2021 p.111 e 123)

fascínio sobre as elites do país. Segundo Almeida (2002, p.08) até a década de 1870, as escolas públicas no Brasil eram quase inexistentes, e a falta de instituições ou de padrões escolares satisfatórios foram propícios para que os missionários dos EUA atraíssem e alcançassem “os filhos da liderança nacional para prepa-los conforme o modelo cultural protestante” (HACK, 2003 apud GRACINO 2021 p.119).

É nesse contexto e condições educacionais, que em 1870, surge na capital de São Paulo a Escola Americana, mais tarde denominada de *Mackenzie College*, uma instituição que se transformou ao longo do século XX em um centro educacional dos mais avançados da Província de São Paulo, e que segundo Graciano (2021, p.115 e 119) influenciaria, direta ou indiretamente, a fundação de mais escolas protestantes pelo Brasil.

Todo o sucesso e expansão da *Mackenzie College*, sob a direção de um renomado educador estadunidense, Horace Lane⁷⁸, e o êxito da proposta pedagógica aplicada na instituição inspiraram as autoridades paulistas a realizarem uma reforma educacional em 1982 nos moldes de ensino dos EUA, que posteriormente serviu de modelo para outros Estados brasileiros. (GRACIANO, 2021, p.127 e 220).

Para Vieira, Martins, Sarat (2017), a pedagogia desenvolvida pelas escolas fundadas pelos ‘protestantes de missão’, calcadas na ideologia liberal e baseadas no modelo educacional dos EUA, penetraram na formação daqueles que passaram pela experiência, e “se expandiu de modo a fazer parte da história da educação brasileira e a contribuir de forma profícua com esta história e com o processo civilizador empreendido por este grupo”. (VIEIRA; MARTINS; SARAT 2017, p.134)

Cinquenta anos após o seu surgimento, no então Brasil República de 1920, a renomada *Mackenzie College* se tornou o espaço para a fundação daquela que viria a ser a primeira escola internacional estadunidense, a Graded- *The American School of São Paulo*. (CANTUÁRIA, 2005, p.50)

⁷⁸ Em razão ao destaque de sua atuação, Dr Lane foi nomeado Consultor Educacional do Ensino Público no Estado de São Paulo. Idealizador e defensor da educação como ferramenta necessária para construir um ‘Brasil Novo’, sem os ranços da hegemonia conservadora do catolicismo e da Monarquia, o educador foi responsável por formar, na então recém organizada República brasileira, uma rede de escolas protestantes. (SILVA, 2015, p.243 e 244) Essa rede, conforme Silva (2015, p.313), era formada por escolas filiadas subordinadas administrativamente a ele, metodologicamente orientadas e tinham a mesma finalidade de propagar a cultura e os valores protestantes.

5.2 Graded- *The American School of São Paulo*- a primeira escola internacional estadunidense no Brasil

Com o apogeu da cultura cafeeira e desenvolvimento da industrialização, a presença de norte-americanos intensifica-se a partir do Brasil República. Ansiosos para fazer negócios no país, em pouco tempo, a comunidade de imigrantes dos EUA cresce no Estado de São Paulo e organiza-se em associações para cuidar de seus interesses econômicos e políticos. Surge assim, em 1919, a Câmara Americana de Comércio (Amcham) e a Comissão de Educação da Amcham, que lança as bases para a criação de uma escola voltada diretamente aos filhos de seus membros e famílias associadas com o objetivo de prepará-los para ingressar em escolas e universidades dos EUA. (GRADED, 2023)

Inicialmente, o comitê educacional da Amcham utilizou-se de salas e do prédio da *Mackenzie College* para instituir a *American School for English Speaking Children*, com o apoio financeiro de empresas e cidadãos norte-americanos estabelecidos no Brasil. Após mais de uma década funcionando no campus da *Mackenzie*, com o crescimento no número de alunos, a Câmara de Comércio resolveu construir, em terreno próprio, um novo prédio e mudar o estatuto de escola para o de companhia, *The São Paulo Graded School*- Sociedade Anônima. (CANTUÁRIA, 2005, p.50 ; GRADED, 2023)

Nos primeiros anos de sua existência, a Graded apresentaria diferenças das escolas internacionais fundadas por grupos de imigrantes de outras nacionalidades, pois quando comparadas às suas congêneres, ela era “ ‘A’ escola dos americanos, e não a escola de uma elite americana”. Independentemente do cargo exercido nas indústrias, todos os filhos de estrangeiros vindo dos EUA eram acolhidos na mesma instituição de ensino. (CANTUÁRIA, 2005, p.50 e 51)

Outro aspecto relevante que a diferencia é o fato de que durante sua história a escola sobreviveu das anuidades e contribuições das empresas e das famílias, sem receber subsídio do governo estadunidense. Oficialmente, graças as mensalidades de seus alunos, tornou-se autossuficiente em 1923, todavia, a Amcham continuou a financiar durante décadas seguintes, as iniciativas escolares e a nomear um representante para atuar no conselho de liderança da escola. (CANTUÁRIA, 2005, p.51 ; GRADED, 2023)

Segundo o Diretor de Desenvolvimento da Graded (CANTUÁRIA, 2005, p.51), a falta de subsídio do governo dos EUA não significou um descaso do Estado com relação a esta ou a qualquer outra *American School* no exterior, mas sim está relacionada apenas

com uma característica da forma descentralizada de funcionamento do Sistema Educacional deste país.

Para as escolas públicas, apoia-se num esquema de tributação escalonada e repasse de arrecadação mais direto. Em última instância, nos bairros melhores, os impostos são mais altos, a verba da escola é maior e isso reflete na qualidade dos equipamentos, professores, etc, e o inverso também é verdadeiro. No caso das escolas no exterior, na falta de impostos, elas funcionam como instituições privadas. (CANTUÁRIA,2005, p.51)

Entretanto, embora a escola não tenha recebido ou se apoiado em subsídio, o histórico da instituição consta o registro de doações do governo estadunidense (GRADED, 2023), e o próprio Departamento de Estado, conforme será abordado mais adiante, reconhece a Graded como uma das *American Schools* no exterior que receberam e recebem assistência do governo federal por satisfazer “determinados critérios legislativos” estabelecidos pelo Gabinete das Escolas Ultramarinas (*the Office of Overseas Schools*) dos EUA. (U.S. DEPARTMENT OF STATE, 2022)

Aparentemente, durante boa parte de sua existência, a Graded funcionou completamente à margem do sistema educacional brasileiro. (CANTUÁRIA, 2005, p.51) No período de presidência de Getúlio Vargas, no entanto, a Campanha de Nacionalização do Estado Novo, entre 1937 e 1945, determinou que todas as disciplinas escolares fossem ministradas em português, e a Graded passou então a receber inspeções de conformidade (GRADED, 2023). Apesar do episódio citado no ano 1938 sem mais detalhes no site da instituição, Cantuária (2005, p.51) afirma que “não há qualquer registro nem qualquer informante que mencione alguma intervenção ou restrição imposta à escola quanto ao ensino em língua estrangeira, currículo, etc. Esta situação só vai se alterar quando, após 1950, o aumento da demanda de vagas por brasileiros leva a criação do programa brasileiro”.

É interessante destacar determinados acontecimentos que marcaram a história da escola e que evidenciam sua relação com os EUA, como o fato de ter sido oficialmente reconhecida em 1949 como membro da Associação de Faculdades e Escolas do Sul dos EUA (SACS), além de se credenciar, filiar e fazer parcerias com organizações estadunidenses. O quadro 7 reúne momentos históricos da instituição e que demonstram sua relação com o país norte-americano.

Quadro 7 – Momentos que marcaram o histórico da Graded e a sua relação com os EUA

Ano	Acontecimentos
-----	----------------

1941	A Graded se credencia à <i>Southern Association of Colleges and Schools</i> e se afilia com a <i>College Entrance Examination Board</i> , organização precursora dos exames SAT (<i>Scholastic Aptitude Test</i>), cujas notas são utilizadas como porta de entrada para as universidades dos EUA.
1949	Passa a fazer parte da Associação de Faculdades e Escolas do Sul dos EUA (SACS) dos EUA, que tem por missão assegurar a qualidade educacional das instituições membros.
1949	Recebe material didático do consulado dos EUA em São Paulo
1949	Adota um calendário escolar do hemisfério norte alinhado com o sistema escolar norte-americano, com aulas começando em agosto e terminando em junho para facilitar a matrícula dos alunos nas universidades dos EUA após a formatura.
1952	“Escola Graduada: representação em miniatura da ONU”, diz dedicatória do <i>Yearbook</i>
1954	A instituição muda o nome para Associação Escola Graduada de São Paulo e passa de uma associação limitada para uma associação civil sem fins lucrativos. Amcham permanece como maior acionista.
1961	53 diplomatas juniores (entre 13 e 17 anos) dos EUA visitam a escola.
1962	Parceria com a <i>National Honor Society</i> , organização dos EUA destinada a incentivar a atuação de alunos do Ensino Médio em atividades comunitárias
1969	A escola recebe os astronautas estadunidenses Neil Armstrong e Richard F. Gordon.
1969	A <i>São Paulo Graded School Foundation</i> (atual <i>Friends of Graded Foundation</i>) é fundada nos EUA. Uma organização sem fins lucrativos com missão de melhorar a qualidade de ensino da Graded e preparar seus alunos para estudarem no exterior.
1973-1975	A instituição integra o Sistema Estadual de Ensino de São Paulo. No intuito de atender às novas leis educacionais impostas pelo regime militar, a escola atualiza seu currículo de ensino médio com a inclusão do curso técnico de Tradutor e Intérprete.
1980	Escola apta a ministrar o currículo brasileiro
1985	Foi instituído o novo programa de <i>International Baccalaureate</i> (Bacharelado Internacional)
1993	Registro da celebração de 4 de julho (independência dos EUA) com a presença de membros da Amcham, consulado dos EUA, da Sociedade Americana e outras instituições. Evento que se repete ao longo das décadas.
2000	A Graded é admitida como membro do Programa das Escolas Associadas (PEA) da UNESCO.
2004	Relata ‘nova’ doação do governo dos EUA, mas o registro de doações anteriores não foi encontrado.
2013	Em parceria com a NASA, alunos da escola participam do experimento espacial <i>Ardusat</i> .

Elaborado pela autora com base no acervo e proposta pedagógica da Graded (2023)

Uma instituição inicialmente criada para atender as gerações de imigrantes vindo dos EUA, progressivamente se tornou opção legítima de escolarização dos filhos da elite brasileira. Devido ao aumento na procura pela instituição foi estabelecido uma ordem de critérios de preferências para matrícula de novos educandos: estadunidenses, filhos e netos de ex-alunos ou irmãos de alunos, e transferidos de outras escolas americanas no Brasil. “Para os informantes da escola, as famílias que procuram a Graded o fazem por alguma das seguintes razões: vivem situação de mobilidade frequente ou têm expectativa de mobilidade (comum no caso de empresas americanas); viveram ou conhecem a experiência escolar fornecida; são americanófilos.” (CANTUÁRIA, 2005, p.52)

Em 2005, o número de matriculados era de aproximadamente 1.200 (CANTUÁRIA, 2005, p.52), e conforme os dados dos *Annual reports* disponibilizados, desde 2013 até o ano de 2023, a quantidade não teve significativas variações e permanece inferior a 1400. (GRADED, 2023)

De acordo com a Graded, o corpo discente é diversificado. Grande parte são de internacionais, e acima de um terço possui cidadania em mais de um país. Costumam fazer parte da comunidade escolar por alguns anos ou mesmo iniciam na pré-escola (*Pre-Kindergarten*) e permanecem ao longo de todos os 15 anos de vida acadêmica.

No início do ano letivo de 2022/2023 foram contabilizados 1329 alunos com mais de 40 nacionalidades diferentes, sendo 256 (19%) cidadãos dos EUA, 688 (52%) brasileiros e 385 (29%) de diferentes países. (U.S. DEPARTMENT OF STATE, 2023a) Entre os anos de 1998 e 2022 é perceptível a redução de norte-americanos e o crescimento de nacionais e estrangeiros.

Tabela 1 – Percentual de alunos matriculados na Graded por nacionalidade ou continente

NACIONALIDADES	1998	2005	2012/2013	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2021/2022
NORTE-AMERICA (EUA E CANADÁ)	36%	30%	35%	34,9%	32,10%	30,50%	26%	17%
BRASIL	40%	40%	42%	42,9%	46,20%	48,10%	48%	50%
EUROPA	24%	30%	6%	5,9%	6,90%	6,30%	8,40%	17%
AMÉRICA LATINA			8%	7,1%	4,80%	5,20%	7,50%	6%
OCEANIA E ÁFRICA			9%	9,2%	0,40%	0,40%	0,40%	<1%
ÁSIA					9,50%	9,50%	9,70%	10%

Elaborado pela autora com base no acervo e *Annual reports* da Graded (2023) e Cantuária (2005)

Para atender ao diversificado corpo discente e as demandas educacionais do contexto local e global, além de formar com o diploma e modelo de educação americano, direcionado às universidades dos EUA, a instituição passou a incluir a possibilidade de seus alunos acrescentarem a sua formação disciplinas de currículos que disponibilizassem o diploma brasileiro e um diploma reconhecido mundialmente.

Assim como muitas escolas internacionais, a Graded apresenta o currículo credenciado à *International Baccalaureate Organization* (IBO), uma *World School* cujo diploma é reconhecido por universidades de mais de 70 países (IB, 2023). E é também credenciada pelo Ministério de Educação do Brasil (MEC), e pelo *Cognia Accreditation Commission* (antiga *AdvancED*), uma agência norte-americana de acreditação educacional reconhecido nos EUA. (GRADED, 2023).

Dessa forma, as disciplinas da escola fazem parte de uma diplomação específica, e, no ensino médio⁷⁹, os alunos podem chegar a se formar com até três diplomas diferentes: o diploma de *High School*, correspondente ao ensino médio dos EUA, em que cem por cento dos alunos recebem, e outros dois diplomas opcionais, o de Segundo Grau Brasileiro, e o do *International Baccalaureate* (Bacharelado Internacional).

De acordo com *Annual reports*, desde 2015/2016 mais de 70% dos alunos optam por se formar também com o diploma do IB. Quanto ao diploma brasileiro esse número varia e é inferior aos outros dois diplomas. Em 2019, 2020 e 2021, foram 66%, 72% e 58% respectivamente. (GRADED, 2023)

Gráfico 4 - Diplomas recebidos pelos 103 alunos de formando em 2022 na Graded



Fonte: Graded (2023)

Vale ressaltar, entretanto, que “a matrícula no Programa Brasileiro da Graded é obrigatória para todos os estudantes que viveram no Brasil e frequentaram escolas locais ao longo de sua jornada acadêmica.”. E que os alunos nas 11ª e 12ª séries participam de cursos da IB, independentemente do tipo de diploma pretendido. (GRADED, 2023)

Quadro 8 – Requisito de graduação por tipo de diploma na Graded

Diploma Americano (9º a 12º)	Diploma Brasileiro (9º a 12º)	Diploma IB (11º e 12º)
4 anos de inglês	2 anos de Estudos Sociais	Ano 1 e 2 dos cursos SL / HL nas seguintes áreas:
3 anos de Idiomas Mundiais	Brasileiros (BrSS)	-Estudos de Língua e Literatura
3 anos de Matemática	4 anos de Português	-Aquisição de linguagem
3 anos de Estudos Sociais	4 anos de Matemática	- Indivíduo e Sociedades
3 anos de Ciências	4 de Ciência	-Ciências
1 ano e meio de Artes Visuais e Cênicas/ Design e Tecnologia	1 ano e meio de Artes Visuais e Cênicas/ Design e Tecnologia	-Matemática
1 ano e meio de Educação Física	1 ano e meio de Educação Física	-Artes
Meio ano de Saúde	Meio ano de Saúde	* <i>Conclusão bem-sucedida do IB core:</i>
		-Teoria do Conhecimento (TOK)
		-Redação estendida (EE)
		-Criatividade, Atividade e Serviço (CAS)

Fonte: Graded (2023, tradução da autora) ⁸⁰

⁷⁹ A lista completa das disciplinas ofertadas pela Graded no ensino médio pode ser encontrada no *Course Handbook* disponível em: https://www.graded.br/uploaded/Handbooks/HS_CourseHandbook_2021-2022.pdf

⁸⁰ No *IB Diploma*, o HL indica *Higher level* (nível superior) e SL indica *standard level* (nível padrão) para os exames. No nível HL são pelo menos 240 horas de estudo e SL pelo menos 150 horas de estudo. A

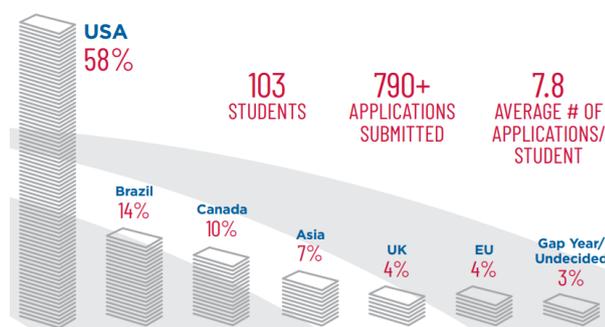
Os sistemas de classificação norte-americano, adotado pela Graded, compartilham uma equivalência direta com a classificação brasileira, ambos com 12 anos de estudos, de Educação Infantil (*Kindergarden*), Ensino Fundamental (*Elementary School e Middle School*) e Ensino Médio (*High School*). Na instituição, todos os níveis de ensino são instruídos em inglês, exceto em casos específicos como por exemplo em determinadas disciplinas do Programa de Diploma Brasileiro e língua estrangeiras.

Quanto ao quadro de professores e administradores, do ano letivo de 2012/2013 a 2018/2019, a média destes profissionais era de 44% de estadunidenses e 42% de brasileiros. (GRADED, 2023) Em 2022/2023, dos 145 professores, 56 (39%) eram dos EUA, 56 (39%) do Brasil e 33 (22%) de outras nacionalidades. (U.S. DEPARTMENT OF STATE, 2023a)

A Graded é centro de aplicação de testes padronizados, incluindo o SAT (*Scholastic Aptitude Test*) e ACT (*American College Testing*), que servem de critério para a admissão em universidades dos EUA, e aceitos em instituições de ensino superior de diversos países. E também membro de diferentes organizações internacionais como a *American International Schools in the Americas* (AMISA), e a *National Association of Independent Schools* (NAIS). (U.S. DEPARTMENT OF STATE, 2023a)

A respeito das universidades destino, majoritariamente seus alunos escolhem as norte-americanas. Nos anos letivos de 2015/2016 a 2018/2019, a média que foi estudar nos EUA foi superior a 70%, enquanto no Brasil foi inferior a 10%. O percentual para os EUA alcançou 86,4% em 2019/2020, mas caiu para 60% em 2020/2021 (ANEXO C) (GRADED, 2023), possivelmente reflexo do contexto de pandemia do COVID 19.

Figura 6 - Localidades das universidades destino dos alunos formados na Graded em 2022

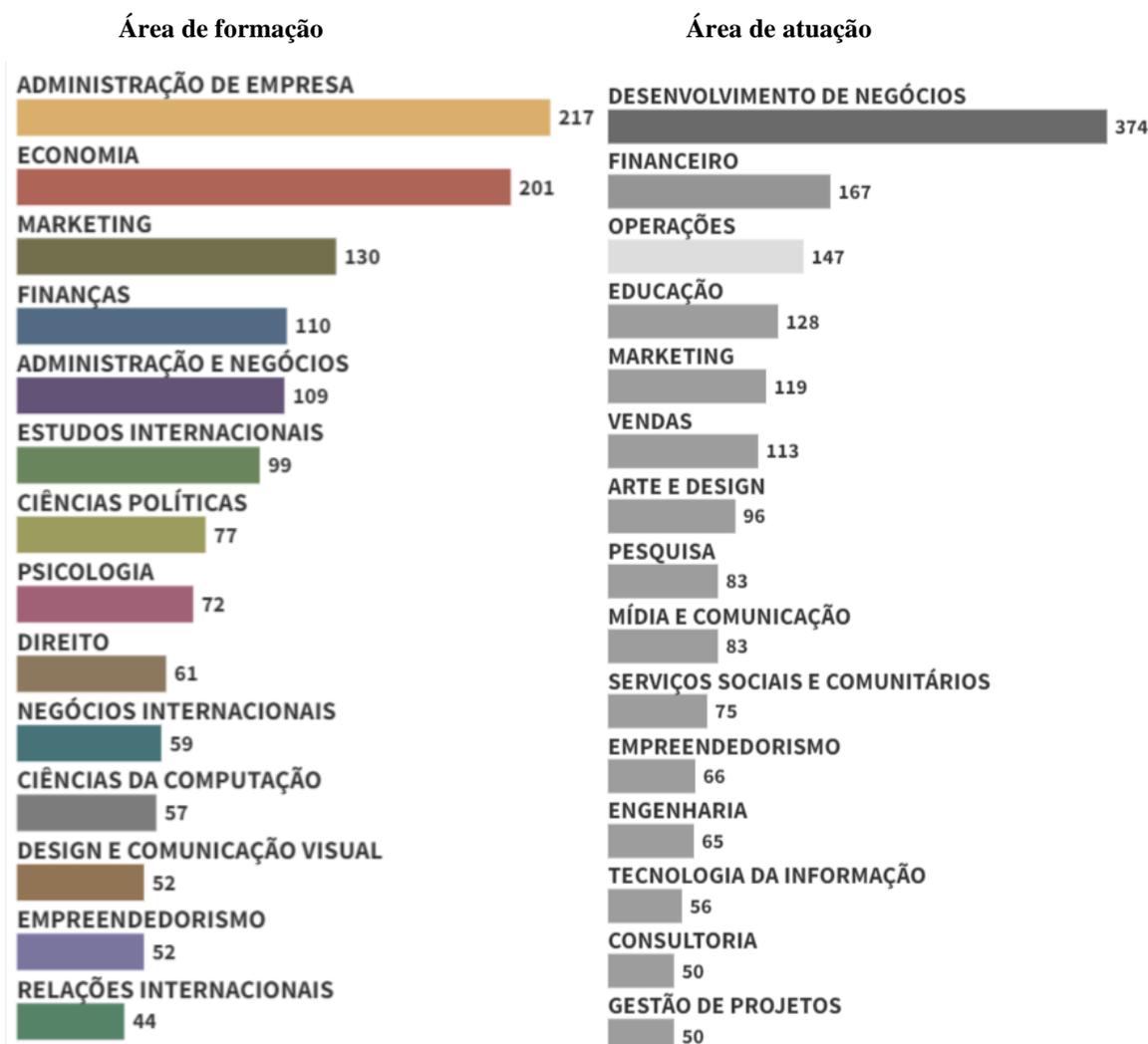


Fonte: Graded (2023)

seguinte tabela na sua versão original e outros dados estão disponíveis em: https://resources.finalsite.net/images/v1663700644/saopaulo/ksfnk4wtyht2lbvxmrm/2022-23_Graded-High-School-Profile.pdf

Segundo dados apresentados na página oficial da Graded no site da LinkedIn, dos 1.905 ex-alunos contabilizados e analisados, 728 moram no Brasil e 671 nos EUA. Boa parte estudou em áreas como administração de empresas, economia, marketing, finanças e nomes podem ser encontrados trabalhando em empresas como a Google, Microsoft, Amazon, Citi, C6 Bank, BTG Pactual, entre outras.

Gráfico 5 – Número de ex-alunos da Graded por área de formação e atuação



Elaborado pela autora com base nos dados da página oficial da Graded no LinkedIn

Reconhecida pelo Departamento de Estado dos EUA como a maior e a mais antiga escola internacional estadunidense no Brasil, a Graded é uma escola independente, sem fins lucrativos e mista, dirigida por um conselho de administração que se autoperpetua. Em 2022/2023, cerca de 97% das receitas operacionais foram resultados das mensalidades e taxas fixas (*tuitions*) cobradas aos alunos em moeda local cotadas em

dólares americanos. As mensalidades mínimas são superiores a nove mil reais, e ultrapassam doze mil no ensino médio. (U.S. DEPARTMENT OF STATE, 2023a). As mensalidades e taxas, no entanto, por si só, não cobrem todos os custos operacionais, e a escola conta com a colaboração de parceiros empresariais, fundações, entre outros interessados, como as doações de *alumni*. (GRADED, 2023)

A Graded é também oficialmente considerada escola internacional nos termos da deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo 190/2020. (GRADED, 2023)

Artigo 5º – A Escola Internacional tem por concepção manter a identidade cultural, valorizando a cultura do país orientador do currículo e o domínio na respectiva língua. 1º – A escola contemplará em sua estrutura e organização a imersão na língua do país orientador do currículo, trabalhando e valorizando o pluralismo de ideias e culturas dos países envolvidos, podendo emitir, ao final do curso, dupla certificação. 2º – A escola manterá Termo de Acordo de Cooperação Internacional entre países e/ou escolas do país orientador do currículo. 3º – Para a expedição de dupla certificação, a escola deverá atender aos preceitos das legislações educacionais brasileira e do país estrangeiro, respeitando-se especificidades de acordos culturais entre os governos dos países. 4º – A certificação internacional recebida por um aluno que frequentou um curso internacional, seja no Brasil, seja em outro país, será reconhecida no Brasil para efeitos de equivalência, desde que o número de anos cursados corresponda ao mesmo número de anos previstos para a Educação Básica brasileira, não podendo haver redução da trajetória escolar, e a correlação idade série seja respeitada. (CEE SP 190, p.01 e 02,2020)

A configuração de determinadas escolas como internacionais, conforme abordado no primeiro capítulo, varia de acordo com a interpretação sobre o que a caracterizaria como EI. No Brasil, até meados de 2020, não havia regras específicas para o funcionamento de escolas internacionais ou bilíngues. Somente em julho daquele ano que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou um documento com requisitos mínimos para que uma escola pudesse se autodenominar bilíngue ou internacional. As normas da CNE, no entanto, ainda não chegaram a ser homologadas pelo Ministério da Educação, mas serviram de base como ponto de partida para que os estados brasileiros implementassem seus próprios regulamentos, (TENENTE, 2023) como o deliberado pelo Estado de São Paulo.

5.3 *As American Schools no Brasil e no Mundo*

No início dos anos 2000, ao buscar demonstrar a evolução das escolas internacionais no Brasil, desenvolvendo uma linha de raciocínio fundamentada em acontecimentos da sociedade brasileira nos séculos XIX e XX, Cantuária (2005, p.11) definiu como EI aquelas que tinham em comum ao menos uma de duas características: “o fato de serem reconhecidas pelos sistemas de ensino de seus respectivos países de referência como suas representantes em território estrangeiro”, e “de funcionarem regularmente no Brasil como instituições internacionais”⁸¹

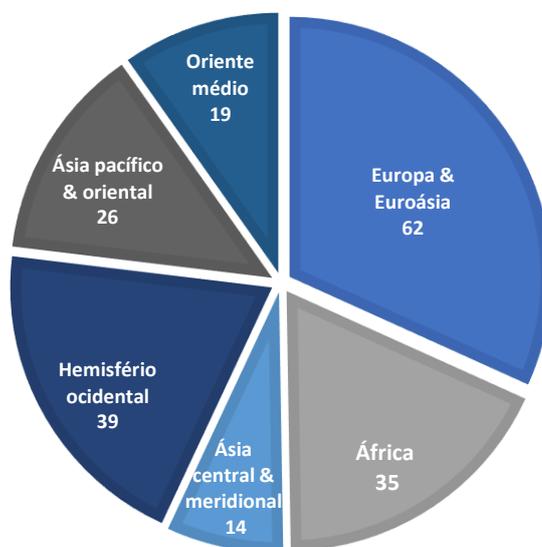
Em sua pesquisa, a autora procurou avaliar as relações que ligavam determinadas escolas que se autoproclamavam internacionais e sugeriu

a existência de um sub-grupo, pequeno e não oficializado em nenhum documento, de instituições dessa natureza, cujo critério de inclusão baseia-se, sobretudo, no reconhecimento, pelos demais membros, do estatuto de escola internacional de cada uma. Por outro lado, algumas instituições são ignoradas ou não reconhecidas como pertencentes ao grupo, embora apresentem características suficientemente similares. Pelo que pude averiguar, esse processo parece estar ligado ao prestígio da instituição, tradição, legitimidade junto aos governos dos países de referência, ou simplesmente à concorrência. (CANTUÁRIA, 2005, p.11)

A respeito das escolas internacionais estadunidenses, durante o ano letivo de 2000/2001, o Gabinete das Escolas Ultramarinas dos EUA, considerando “determinados critérios legislativos”, reconhecia e prestava assistência, direta ou indireta, a 181 *American Schools* em 129 países. Mais de 20 anos depois, em 2022, as escolas “patrocinadas pelos americanos” passou a ser 195, embora este número não represente a expressividade do crescimento nem o total de *American Schools* no exterior, tendo em vista, segundo informa o Departamento de Estado, a existência de “muitas outras escolas que não atendem aos critérios de assistência”. (U.S. DEPARTMENT OF STATE, 2009, 2022)

⁸¹ Em São Paulo, até o ano de 2001, obedeciam a esse critério “a Graded, a Chapel e a Pan American–americanas–, a Saint Paul’s School – inglesa–, o Miguel de Cervante– espanhol–, o Colégio Suíço-Brasileiro, o Dante Alighieri – italiano–, o Porto Seguro e a Humboldt – alemães –, e o Liceu Pasteur, francês.” (CANTUÁRIA, 2005, p.11)

Gráfico 6- Número de *American Schools* no exterior que recebem assistência do Departamento de Estado dos EUA por região



Fonte: U.S Department of State, 2022 (tradução da autora)

De acordo com o Gabinete das Escolas Ultramarinas, os programas de assistência têm por objetivos “garantir que existam oportunidades educacionais adequadas para os dependentes de funcionários do governo dos EUA residindo em outro país” e “encorajar e auxiliar escolas que demonstrem a filosofia e prática educacional americana nos países em que estão localizadas”⁸² (U.S. DEPARTMENT OF STATE, 2022, tradução da autora)

Embora fundadas por empresas estadunidenses, organizações religiosas e proprietários individuais, a maioria das *American Schools* no exterior são caracterizadas como sem fins lucrativos, não confessionais e independentes. Muitas recebem a assistência e apoio dos EUA não só por atenderem aos filhos de funcionários de seu governo, mas pelo fato de serem abertas aos cidadãos de todos os países, sendo, pois, consideradas “fundamentais para os objetivos da política externa de reforçar a compreensão mútua entre os americanos e os povos de outras nações”⁸³ (U.S. DEPARTMENT OF STATE, 2022, tradução da autora)

⁸² a) to ensure that adequate educational opportunities exist for the dependents of U.S. Government personnel stationed overseas, and, b) to encourage and assist schools that demonstrate American educational philosophy and practice within the countries in which they are located.

⁸³ these schools are critical to our foreign policy objective of strengthening mutual understanding between Americans and the people of other countries.

Segundo o Departamento de Estado, “o governo dos EUA não opera ou controla as escolas”, elas estão tipicamente nas mãos de uma associação de pais, que elegem um conselho escolar por um período específico para governar a instituição e contratar o administrador principal. Todas as *American Schools* no exterior estão sujeitas, em graus variados, às leis e regulamentos do país anfitrião relativos a práticas educacionais, importação de materiais educativos e práticas de pessoal. (U.S. DEPARTMENT OF STATE, 2022)

Assim como acontece com a Graded, o pagamento das mensalidades é a principal fonte de financiamento dessas escolas. Muitas obtêm o apoio adicional de doações e contribuições de indivíduos, fundações e empresas, até de governos locais, e todas recebem alguma ajuda dos fundos limitados disponíveis no programa do Gabinete das Escolas Ultramarinas. (U.S. DEPARTMENT OF STATE, 2022)

Entre as características comuns às *American Schools* no mundo está também nos programas instrucionais que fornecem um currículo básico destinado a preparar os alunos para ingressarem em escolas, faculdades e universidades dos EUA. O idioma de instrução é o inglês, complementado na maioria dos casos com o idioma local. O conteúdo dos programas educacionais é estadunidense, mas pode variar. Certas escolas, especialmente na América Latina, devem atender também aos requisitos curriculares do país anfitrião. No geral, os currículos tendem a ser amplamente acadêmicos, com relativamente pouca atenção dada à educação vocacional ou comercial (U.S. DEPARTMENT OF STATE, 2022)

Dos administradores e professores destas escolas, muitos ou são cidadãos e/ou são formados em faculdades e universidades dos EUA. Uma parte da equipe americana é contratada localmente, e vários deles são cônjuges dependentes do governo norte-americano. (U.S. DEPARTMENT OF STATE, 2022)

No Brasil, além da Graded, outras cinco *American Schools* são assistidas pelo Gabinete das Escolas Ultramarinas.

Quadro 9 – American Schools no Brasil que recebem assistência do Departamento de Estado dos EUA

Country	Post	School	Head of School	Enrollment & Grades	Numbers	Email & Website	Address	Notes
BRAZIL	Belo Horizonte	The American School of Belo Horizonte (EABH)	Ms. Catarina Song Chen, Head of School	511, PK-12	Tel: +55-31-3319-8300	Email: eabh@eabh.com.br Web: www.eabh.com.br	Avenida Professor Mario Werneck 3301 Buites, Belo Horizonte Minas Geras 30575-180 Brazil	None
BRAZIL	Brasilia	American School of Brasilia (EAB)	Ms. Grace McCallum, Head of School	675, PK-12	Tel: +55-61-344-29700	Email: admissions@eabdf.br Web: www.eabdf.br	SGAS 605 Conjunto E Lotes 34/37 CEP 70.200-650 Brasilia, DF Brazil	None
BRAZIL	Porto Alegre	Pan American School of Porto Alegre	Ms. Shaysann Kaun Faria, Superintendent	432, PK-12	Tel: +55-51-3334-5866	Email: school@panamericau.com.br Web: www.panamerican.com.br	Av. João Obino, 110 Porto Alegre, RS Brazil CEP :90470-150	None
BRAZIL	Recife	American School of Recife (EAR)	Mr. Peter Klam, Superintendent	610, PK-12	Tel: +55-81-3341-4716	Email: info@ear.com.br Web: www.ear.com.br	Rua Sá e Souza 408 Boa Viagem Recife/PE 51.030-065 Brazil	None
BRAZIL	Rio de Janeiro	American School of Rio de Janeiro (EARJ)	Dr. Nigel Winnard, Head of School	1,275, PK-12	Tel: + (55 21) 2125-9008	Email: info@earj.com.br Web: www.earj.com.br	Estada da Gávea, 132 22451-260 Rio de Janeiro RJ, Brazil	None
BRAZIL	São Paulo	Graded - The American School of São Paulo	Mr. Richard Boerner, Superintendent	1,329, PK-12	Tel: +55-11-3747-4800 Fax: +55-11-3742-9358	Email: admissions@graded.br Web: www.graded.br	Av. José Galante, 425 São Paulo, SP - Brazil 05642-000	None

Fonte: U.S Department of State (2022)⁸⁴

Ademais das escolas listadas acima, há também no país outras que se autoproclamam *American School*, como a *American School of Campinas*, fundada em 1956, mesmo ano da escola americana de Belo Horizonte, e a *Chapel- The International American School of Brazil*, criada em 1947, para atender inicialmente crianças de famílias vindas dos EUA. Ambas, com currículos internacionais do *International Baccalaureate*, são responsáveis por formar centenas de alunos que vão em sua grande maioria estudar em universidades norte-americanas. Nos últimos 5 anos, das 271 instituições de ensino superior em que foram aprovados os alunos da *Chapel School*, 169 (62,3%) são estadunidenses. (EAC, 2023; CHAPEL SCHOOL, 2023)

Assim como as duas últimas mencionadas, diferentes escolas internacionais e bilingues oferecem um currículo dos EUA no Brasil e contribuem para enviar seus alunos a universidades no exterior, boa parte para o país norte-americano. No entanto, por serem reconhecidas pelo Departamento de Estado como escolas internacionais que seguem “a filosofia e prática educacional americana”, como critério adotado considera-se na pesquisa *American Schools* aquelas assistidas pelo governo dos EUA.

⁸⁴ A lista completa com os nomes das 195 escolas americanas no exterior que recebem assistência do Departamento de Estado dos EUA está presente no *2022 2023 Assisted School Directory* disponível em: <https://www.state.gov/wp-content/uploads/2022/11/2022-2023-Assisted-School-Directory.pdf>

Nos próximos subtópicos serão abordadas brevemente as características gerais dessas escolas no Brasil, seus currículos e históricos reunindo principalmente informações concedidas nos sites oficiais e redes de mídia das instituições, e pelo Gabinete das Escolas Ultramarinas.

5.4 Características gerais das *American Schools* no Brasil

Assim como a maioria das *American Schools* no exterior, as *American Schools* no Brasil são caracterizadas como independentes, sem fins lucrativos, mista e não denominacionais.

Dirigidas por um conselho escolar, são instituições que foram boa parte fundadas no país nas décadas de 1950 e 1960, em um período de crescimento da urbanização e surgimento das grandes cidades, como Brasília.

Entre as escolas mais caras do país (SILVA, 2022), são isentas de impostos e em média, mais de 90% das receitas operacionais são resultantes das mensalidades e taxas (*tuitions*) cobradas aos seus alunos, sendo o restante provenientes de doações de indivíduos, empresas, fundações, entre outros interessados.

Quadro 10 – Mensalidades e Taxas de *American Schools* no Brasil no ano letivo de 2022-2023

Estado	Ano	Escola	Mensalidades + Taxas
SP	1920	<i>Graded- The American School of São Paulo</i>	Mensalidades- R\$ 9.959,00 a R\$ 12.228,00. Taxa única de entrada- US\$ 17.272 (1º filho) e US\$ 12.955 (cada irmão)
RJ	1937	<i>The American School of Rio de Janeiro</i>	Média do valor anual para todos níveis- US\$ 25.800 Taxa única de entrada- US\$ 8.400
MG	1956	<i>The American School of Belo Horizonte</i>	Média do valor anual: US\$ 4,835 a US\$ 17,534 Taxa única de entrada - US\$ 4,606
PE	1957	<i>The American School of Recife</i>	Mensalidades - R\$ 4.040,30 a R\$ 5.455,62 Taxa única de entrada - R\$13,179.37
DF	1961	<i>The American School of Brasília</i>	Média do valor anual: US\$ 15.439,29 a US\$ 16.457,14 Taxa anual por aluno US\$ 15,000
RS	1966	<i>Pan American- The international School of Porto Alegre</i>	Média do valor anual: US\$36,444 a US\$38,868 Taxa de admissão - US\$19,981

Elaborado pela autora com base nas *2022-2023 Fact Sheet*⁸⁵ no site do Departamento de Estado dos EUA

⁸⁵ As *2022-2023 Fact Sheet* das *American Schools* estão disponíveis em < https://www.state.gov/assisted-schools/?coll_filter_year=&coll_filter_month=&coll_filter_country=163&coll_filter_release_type=896&coll_filter_bureau=&results= >

As escolas têm seu funcionamento autorizado no território brasileiro por atos dos governos municipais e estaduais, e são credenciadas pela *Cognia*, pelo Ministério da Educação (MEC), e por agências internacionais como *International Baccalaureate Organization (IBO)*, com exceção da *The American School of Recife (EAR)* que não é credenciada à IBO.

O calendário escolar adotado é o do hemisfério norte alinhado ao sistema escolar norte-americano, com jornada integral e aulas começando em agosto e terminando em junho, facilitando assim a matrícula dos alunos em universidades dos EUA e no exterior após a formatura.

Os sistemas de classificação norte-americano adotados pelas *American Schools* no país compartilham equivalência direta com a classificação brasileira, e todos os níveis de ensino são instruídos em inglês, com exceção de disciplinas específicas, como em algumas do Programa de Diploma Brasileiro e cursos de línguas estrangeiras.

Ao longo da história, as *American Schools* no país apresentam mudanças no funcionamento e no perfil de seu público. De escolas com professores e alunos dos EUA, que se comunicavam exclusivamente em inglês, para a situação de maioria de brasileiros. Atualmente o corpo docente apresenta uma composição mista, de diferentes países, mas formado majoritariamente por professores nacionais e estadunidenses.

Quadro 11 – Nacionalidades do corpo docente de *American Schools* no Brasil no ano letivo de 2022-2023

Sigla	Escola	Corpo Docente
GRADED	<i>Graded- The American School of São Paulo</i>	56 brasileiros, 56 estadunidenses e 33 estrangeiros
EARJ	<i>The American School of Rio de Janeiro</i>	105 brasileiros, 39 estadunidenses e 29 estrangeiros
EABH	<i>The American School of Belo Horizonte</i>	40 brasileiros, 20 estadunidenses e 11 estrangeiros
EAR	<i>The American School of Recife</i>	47 brasileiros, 9 estadunidenses e 5 estrangeiros
EAB	<i>The American School of Brasília</i>	27 brasileiros, 30 estadunidenses e 12 estrangeiros
PAS POA	<i>Pan American- The international School of Porto Alegre</i>	84 brasileiros, 17 estadunidenses e 4 estrangeiros

Elaborado pela autora com base nas *2022-2023 Fact Sheet* no site do Departamento de Estado dos EUA

As disciplinas das escolas fazem parte de uma diplomação específica, e, no ensino médio, os alunos podem chegar a se formar com até três diplomas diferentes: o diploma de *High School*, correspondente ao ensino médio dos EUA, em que cem por cento dos

alunos recebem, o Diploma de Segundo Grau Brasileiro, e um diploma internacional, no caso, três *American Schools* oferecem o diploma *International Baccalaureate* (IB) e três o *Advanced Placement Capstone* (*AP Capstone*).

Para oferecer os diplomas internacionais opcionais, as escolas precisam seguir de acordo com os programas criados e auditados por suas referidas organizações, a *International Baccalaureate Organization* (IBO) e a *College Board*. Algumas adotam programas da IBO ainda para os ensinos infantil e/ou fundamental, com os respectivos IB *Primary Years Programme* (PYP) e *Middle Years Programme* (MYP). E no ensino médio, parte das instituições ofertam o programa da IB *Diploma Programme* (DP) (ANEXO D) para a diplomação IB, ou o programa de diplomação *AP Capstone*, com disciplinas AP e cursos orientados para pesquisa (*AP Seminar e AP Research*) (ANEXO E).

Quadro 12 – Os programas disciplinares e os diplomas oferecidos por *American Schools* no Brasil

Escola	Programas disciplinares	Diplomas
GRADED	EUA, Nacional, IBDP	EUA, Brasil, IB
EARJ	EUA, Nacional, IBPYP, IBMYP, IBDP	EUA, Brasil, IB
EABH	EUA, Nacional, IBPYP, IBMYP, AP	EUA, Brasil, <i>AP Capstone</i>
EAR	EUA, Nacional, AP	EUA, Brasil, <i>AP Capstone</i>
EAB	EUA, Nacional, IBDP	EUA, Brasil, IB
PAS POA	EUA, Nacional, IBMYP, IBPYP, AP	EUA, Brasil, <i>AP Capstone</i>

Elaborado pela autora com base nas informações dos *sites* oficiais das escolas

Para graduarem com os diplomas específicos os alunos precisam ganhar créditos mínimos em disciplinas obrigatórias e eletivas. Requisitos são necessários para o diploma nacional, e determinadas disciplinas são ensinadas em português, a Língua e literatura portuguesa, História e Geografia do Brasil, enquanto o restante é cumprido por meio do curso padrão e ministrados em inglês. (EABH, 2023) O quadro a seguir, apresenta a grade curricular oferecida pela *American School of Recife*, com as disciplinas obrigatórias e as eletivas, que variam a depender da disponibilidade dos professores e interesse dos alunos.

Quadro 13- Grade curricular da *American School of Recife* do 6° ao 12° ano

6° ano	7° ano	8° ano	9° ano	10° ano	11° ano	12° ano
- Inglês - Português - Geografia Mundial - Ciências - Matemática - História & Geografia do Brasil - Educação Física - Arte - "Advisory"	- Inglês - Português - História Mundial - Ciências - Matemática - História & Geografia do Brasil - Educação Física - Arte - "Advisory"	- Inglês - Português - História dos Estados Unidos - Ciências - Pré-Algebra or Algebra 1 - História & Geografia do Brasil - Educação Física - Arte - "Advisory"	- Inglês - Português - Geografia Mundial - Pre-Biologia - Álgebra 1 ou Geometria - História & Geografia do Brasil - Educação Física - Advisory	- Inglês - Português - História dos Estados Unidos - Química ou AP Química - Geometria ou Álgebra 2 - História & Geografia do Brasil - Educação Física - Sociologia & Filosofia - AP Seminar	- Inglês ou AP Inglês - Português - História Mundial ou AP História Mundial - Biologia ou AP Biologia - Álgebra 2 ou Pré-Cálculo - História & Geografia do Brasil - Educação Física - Sociologia & Filosofia - AP Seminar ou Research	- Inglês - Português - AP Geografia Humana - Física ou AP Física - Matemática - AP Cálculo - Educação Física - Sociologia & Filosofia - Advisory/ Flex - AP Research
Eletivas: espanhol, francês, música, artes, computação, fotojornalismo			Eletivas: artes, computação, música, yearbook, espanhol, francês, finanças. Eletivas (AP) 11o e 12o: AP Espanhol, AP Francês, AP Computação, AP Art.			

Fonte: EAR (2023) ⁸⁶

Além das grades curriculares (ANEXO F) com disciplinas obrigatórias e eletivas, as escolas também oferecem uma variedade de atividades e clubes. É interessante destacar o programa de Modelo das Nações Unidas (MUN), presentes nas seis *American Schools*, como atividade co-curricular em que um grupo de alunos se reúnem para estudar eventos globais, assuntos internacionais e temas gerais relacionados a diplomacia. O grupo usa o formato de simulação de comitês da ONU para permitir que pratiquem habilidades de pesquisa, fala e debate.

O grupo MUN das *American Schools* participam da conferência Brasil MUN (BRAMUN), evento que acontece anualmente e recebe os alunos de quase todas as escolas da Associação de Escolas Americanas no Brasil (AASB), bem como alunos de escolas fora do país. Há também dois eventos semelhantes ao BRAMUN, mas em versões menores, que acontecem na cidade de São Paulo, o SPMUN e o SAJMUN, este último envolvendo alunos do 6° ao 8° ano. (EABH, 2023)

Segundo o Centro Regional de Informações das Nações Unidas (UNRIC, 2023), o Modelo de Simulação da ONU (MUN) é uma atividade praticada por centenas de milhares de estudantes em todo o mundo, e muitos líderes atuais nas áreas do direito, da governação, dos negócios e das artes, incluindo da própria ONU, participaram enquanto estudantes. O programa de Modelo de Simulação das Nações Unidas tem por finalidade

construir e manter uma estreita relação entre a ONU e os participantes do MUN em todo o mundo. Tal é feito através de: guias e de workshops, que ensinam os estudantes a tornar as suas simulações mais fidedignas; a través de visitas a

⁸⁶ Advisory/Flex (Consultiva/Flexível) não se refere a uma aula de conteúdo determinado. É um período específico incorporado ao cronograma onde comumente professores se reúnem com pequenos grupos de alunos com o propósito de aconselhá-los sobre questões acadêmicas, sociais ou de planejamento futuro.

conferências sobre MUNs e da partilha de conhecimentos sobre a realidade da ONU; **encorajando os clubes que organizam MUNs a apoiarem os valores da ONU e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)** (UNRIC, 2023, grifos da autora)

As escolas são credenciadas e membros de diferentes instituições nacionais e internacionais como AASB. E quanto ao seu corpo discente é composto por alunos de diferentes nacionalidades, sendo em sua maioria a presença de brasileiros e estadunidenses. Abaixo segue o corpo discente do ano letivo de 2022-2023, e exemplos de algumas das creditações e afiliações dos quais fazem parte.

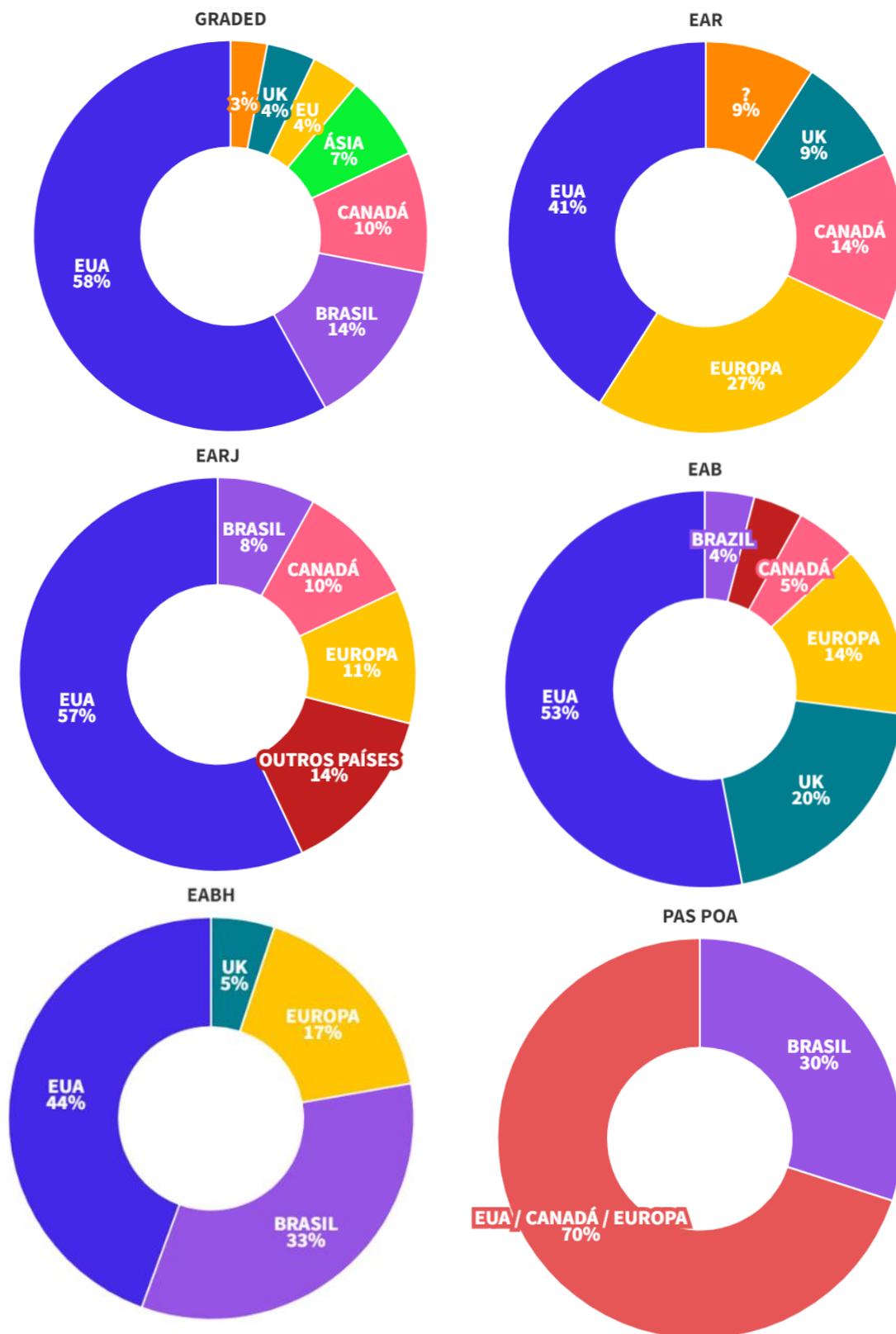
Quadro 14 – Corpo discente, creditações e afiliações das American Schools no Brasil no ano letivo de 2022-2023

Escolas	Corpo discente	Acreditações e Afiliações
GRADED	256 estadunidenses, 688 brasileiros, 358 estrangeiros	Cognia, MEC, IB, AMISA, IACAC, ACCIS, NACAC
EARJ	111 estadunidenses, 968 brasileiros, 196 estrangeiros.	Cognia, MEC, IB, College Board, AASB, ECIS, AMISA
EABH	41 estadunidense, 419 brasileiros, e 51 estrangeiros	Cognia, MEC, College Board, AASB, AASSA, AAIE
EAR	28 estadunidenses, 536 brasileiros, 46 estrangeiros.	Cognia, MEC, AASB, AMISA, AAIE
EAB	159 estadunidenses, 376 brasileiros 140 estrangeiros	Cognia, MEC, IB, AASB, AMISA, AAIE, CIS
PAS POA	29 estadunidenses, 357 brasileiros, 46 estrangeiros	Cognia, MEC, IB, AASB AMISA, NAIS, CIS

Elaborado pela autora com base nas *2022-2023 Fact Sheet* no site do Departamento de Estado dos EUA e informações disponíveis no site das escolas.

A respeito das universidades destino, majoritariamente os alunos das *American Schools* escolhem as norte-americanas. Os gráficos a seguir demonstram o percentual dos principais países ou continentes escolhidos pelos formandos da turma de 2022, conforme os números disponibilizados nos sites e redes sociais das escolas.

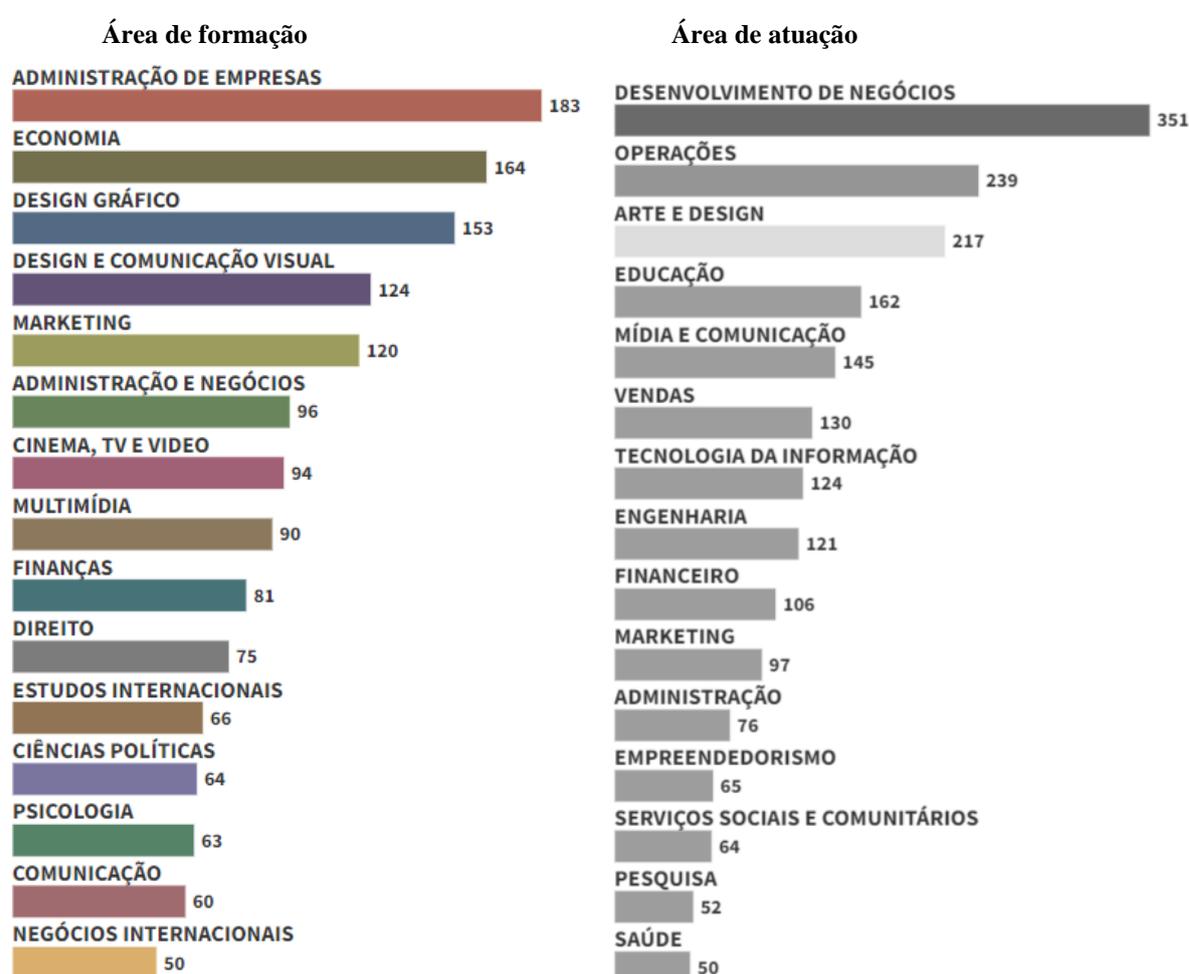
Gráfico 7 – Localidades das universidades destino dos alunos formados em 2022 pelas *American Schools* no Brasil



Elaborado pela autora com base nas informações dos *school profile* e *annual report* disponibilizados nos sites oficiais das instituições e rede social (GRADED, 2023; EARJ, 2023; EAB, 2023; EABH, 2023; 2022acceptances, 2022)

Assim como a Graded, a EARJ disponibiliza em sua conta da LinkedIn informações sobre a residência de seus ex-alunos, suas áreas de formação e área de atuação. De acordo com os dados apresentados em junho de 2023, dos 2.241 ex-alunos contabilizados e analisados, 692 residem em Portugal, 648 no Brasil e 511 nos EUA. Nas duas primeiras posições, coincidindo com os gráficos 5 e 6 da Graded, os cursos dos ex-alunos por área de formação são os de administração de empresas e economia, e nas áreas de atuação estão em desenvolvimento de negócios e operações.

Gráfico 8 – Número de ex-alunos da EARJ por área de formação e atuação



Elaborado pela autora com base nos dados da página oficial da EARJ no LinkedIn

Com características gerais semelhantes, historicamente as *American Schools* surgem no país no início do século XX, sobretudo nas décadas de 1950 e 1960, da necessidade de atender expatriados, que vindo ao Brasil, queriam que seus filhos frequentassem a uma instituição de ensino com currículo comparável ao das melhores

escolas dos EUA. No próximo subtópico serão abordados resumidamente o histórico das escolas pontuando o envolvimento do governo dos EUA durante os anos iniciais em parte delas.

5.5 O histórico das *American Schools* nas cidades de Recife, Belo Horizonte, Brasília e Porto Alegre.

Quase 20 anos após a fundação da Graded em São Paulo, foi construída a segunda escola internacional estadunidense no Brasil. Criada em 1937, com o apoio central da Câmara Americana do Comércio, a *American School of Rio de Janeiro* (EARJ) estabeleceu-se na capital, no bairro de Ipanema, (LUCENA, 2019) onde permaneceu por pouco tempo.

À medida que o número de matrículas foi crescendo, para comportar os interesses da instituição, a escola muda sua localização para o Leblon até que em 1966 adquire um terreno na estrada da Gávea, iniciando a construção do novo prédio em 1969, quando o Departamento de Estado dos EUA e a Fundação Ford tornam a obra possível, estabelecendo então o Campus da Gávea, onde está localizada até hoje. (LUCENA, 2019)

Uma segunda história de unidade de campus da EARJ começou em 2005 em uma pequena casa aberta para atender às demandas de um novo bairro em crescimento no Rio de Janeiro, a Barra da Tijuca. Com evolução semelhante ao do campus da Gávea, em 2014 a escola inaugurou o atual Campus da Barra, que conta com características físicas e funcionamento semelhantes ao da Gávea. (EARJ, 2023)

Após a fundação da primeira unidade da EARJ em 1937, em um contexto de desenvolvimento econômico, de acelerados processos de industrialização e urbanização, presentes desde a República Velha, mas intensificados com os governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubischek, surgem nas décadas de 50 e 60, as *American Schools* nas cidades de Recife, Belo Horizonte, Brasília e Porto Alegre.

Na capital de Minas Gerais, a escola americana foi criada em 1956 por um grupo de pais de missionários protestantes e empresários, sem registros da participação do governo norte-americano. Inicialmente, as aulas eram ministradas por mães missionárias usando cursos de correspondência Calvert, com material estrangeiro direcionadas a alunos vindo dos EUA. (EABH, 2023)

Em 1975, foi aprovada oficialmente como membro da Associação de Faculdades e Escolas do Sul dos EUA (SACS), sendo assim reconhecida pela legislação americana, tornando-se ‘curso livre’, independente da autorização do Governo Estadual de Minas Gerais para funcionar. Permaneceu nessa condição até 1993 quando foi autorizada como escola brasileira, oferecendo Certificado de Conclusão do Ensino Médio. (AGUIAR, 2007, p.32)

Em Pernambuco, no ano letivo de 1956-1957, mais especificamente em 1957, a escola americana surge em Recife a partir de aulas lecionadas por duas missionárias estadunidenses na Igreja Presbiteriana da Madalena, para crianças de apenas quatro famílias. (EAR, 2023; U.S. DEPARTMENT OF STATE, 2023e)

Com o crescimento de discentes e mudanças de instalações, o primeiro conselho escolar da *American School of Recife* começou a funcionar em 1962, com pais/membros vindo do governo dos EUA, missionários e grupos empresariais. (EAR, 2023)

No mesmo ano, o conselho escolar, a *U.S Agency for International Development* (USAID), o Consulado e a Força Aérea dos EUA, estacionados em Recife, uniram forças e influência para garantir com sucesso a assistência do governo federal de seu país, tornando possível a compra da atual propriedade e construção inicial dos primeiros prédios no bairro de Boa Viagem, onde está localizado até hoje o campus da instituição. (EAR, 2023)

Oficialmente membro da SACS desde 1966, a EAR, embora criadas por missionários protestantes, assim como todas as *American Schools* no Brasil assistidas pelo governo dos EUA, não têm nenhuma afiliação religiosa.

A respeito da *American School of Brasilia*, sua história se confunde com a construção e a consolidação da capital federal. Apenas um ano após a inauguração da cidade, a EAB surge da necessidade de uma escola para crianças de língua inglesa, filhos de funcionários das embaixadas, missionários e empresas que começavam a ser transferidas para a nova capital do Brasil. Assim, 1961, atendendo ao pedido da comunidade local, a EAB é fundada por funcionários da Embaixada dos EUA. E pouco tempo depois, em 1964, é formalmente registrada pela Embaixada junto ao governo brasileiro, e um terreno solicitado ao governador de Brasília para a construção de um edifício que foi inaugurado em 1967. (EAB, 2023)

Em 1972, EAB recebeu o credenciamento total da SACS, anteriormente temporário, e em 1974 foi integralmente credenciada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal. (EAB, 2023)

No Rio Grande do Sul, a *Pan American- The international School of Porto Alegre* surge em 1966 nas instalações da Universidade Federal do Estado, e é oficialmente registrada em 1967, quase um ano após o início das aulas ministradas à filhos de mais de 13 famílias vinda dos EUA. Em 1968, a escola adquiriu o primeiro terreno, e após anos de atividades escolares, em 1991 se tornou parte da SACS, reconhecida oficialmente pela legislação dos EUA. (PAS POA, 2023)

5.6 Considerações parciais e questionário da pesquisa

O presente capítulo iniciou-se por abordar o contexto histórico em que surgiu a primeira *American School* no Brasil, assim como os anos que a antecederam, relatando a significativa e bem-sucedida implementação de escolas protestantes fundadas por imigrantes dos EUA, entre elas a *Mackenzie College*, que mais tarde viria a se tornar espaço para a criação da Graded- *The American School of São Paulo*.

Embora não sejam configuradas como escolas internacionais e estadunidenses, é interessante relatar sua presença no Brasil por se tratarem de instituições de ensino que estabeleciam uma educação nos moldes dos EUA e oferecia “conteúdos identificados com valores liberais, da cultura e modo de vida” do país norte-americano (CARDOSO 2003, p.04).

Focados em educar filhos da liderança nacional e da elite emergente, historicamente essas escolas e profissionais, a exemplo da *Mackenzie College* e do educador missionário Horace Lane, influenciaram significativamente a educação brasileira e incutiram novas práticas no setor. Existentes ainda nos dias atuais, destacar a relevância dessas instituições de ensino fundadas por imigrantes norte-americanos nos séculos XIX e XX evidencia a profundidade da temática que abrange a capacidade de escolas no Brasil, não somente as internacionais e bilíngues, contribuir para o *soft power* dos EUA.

Com o propósito de recorte, a presente pesquisa delimitou-se a discutir a respeito de escolas internacionais, buscando demonstrar especificamente de que forma as *American Schools* no país fortalecem o *soft power* estadunidense.

Por ter como objeto o número de seis *American Schools* e considerar inviável abordar individualmente cada uma, foi escolhido unir informações comuns de todas elas, e tratar com maior riqueza de detalhes a escola americana de São Paulo, não apenas por

ter sido a primeira, mas por apresentar maiores informações na literatura, no site e nas redes oficiais da instituição.

Após reunir um conjunto de características gerais sobre as *American Schools* no mundo, e mais especificamente destas escolas no Brasil, cabe destacar algumas informações analisando-as a partir de pensamentos de teóricos apresentados ao longo deste trabalho.

Inicialmente, conforme classifica Hayden e Thompson (2013), as *American Schools* objeto da pesquisa qualificam-se como escolas internacionais do tipo A, criadas por demanda pragmática para atender famílias expatriadas. Sendo assim, desde seu surgimento, são instituições de ensino que fornecem programas educacionais estadunidenses, posteriormente reconhecida pela legislação do país origem, com um currículo básico destinado a preparar os alunos a ingressarem em escolas, faculdades e universidades dos EUA.

No decorrer dos anos, devido ao contexto local e global, o programa educacional dessas escolas passaram a incluir disciplinas de currículos que disponibilizassem o diploma brasileiro e os diplomas internacionais da IBO ou da *AP Capstone*, reconhecidos mundialmente, e alinhados aos discursos de internacionalização do ensino.

Por estarem inseridas no movimento da ICEB, além de seguir o modelo de educação estadunidense, os currículos formais das *American Schools*, assim como seus currículos informais (com atividades opcionais, a exemplo do programa de Modelo das Nações Unidas), e ainda o que Leask (2015) denomina de ‘currículos escondidos’ (mensagens implícitas enviadas aos alunos) estão diretamente associados às perspectivas, ideários e diretrizes propostas por uma agenda e rede de governança global, formada pelas classes dirigentes dos Estados centrais das estruturas hegemônicas, entre os quais lidera a superpotência dos EUA.

Nesse sentido, enquanto escolas internacionais e estadunidenses, as *American Schools* com seus procedimentos, discursos e práticas aparentemente neutros, interiorizam no corpo discente, de forma natural, valores ideológicos defendidos pelo país norte-americano, apresentando-os dissimuladamente como valores universais.

Conforme afirma o Departamento de Estado, em todo o mundo, os currículos das *American Schools*, no geral, tendem a ser amplamente acadêmicos, com relativamente pouca atenção dada à educação vocacional ou comercial (U.S. DEPARTMENT OF STATE, 2022), o que revela, segundo analisa Gramsci (2004), o caráter ideológico do

ensino clássico, humanístico, oferecido por estas escolas para àqueles destinados ao trabalho intelectual, que farão parte do quadro de dirigentes da sociedade.

Ao considerar os preços das mensalidades e a configuração do corpo discente, as *American Schools* no Brasil educa principalmente os filhos da elite brasileira, na formação do *habitus* desses intelectuais orgânicos que atuarão não só como possíveis *policymakers*, mas em diferentes áreas (na economia, educação, cultura ...), compondo as classes dirigentes do país.

Ademais de inserir seus alunos no universo de socialização e aprendizagem de modelo de educação estadunidense e internacionalizado, as *American Schools* também estreitam o acesso desses jovens a universidades no exterior, majoritariamente a instituições de ensino superior nos EUA. Dessa forma, o contato que fora previamente estabelecido pelas escolas é fortalecido na continuidade do vínculo com a educação norte-americana, favorecendo a relação de familiaridade com os valores morais e ideológicos do povo e da cultura deste país.

O corpo discente das instituições costumam fazer parte da comunidade escolar por alguns anos ou mesmo por mais de uma década, cursando todo o período de educação básica. No intuito de analisar o contato prévio sob perspectivas empíricas e acrescentar ao debate teórico das *American Schools* como recurso fortalecedor do *soft power* dos EUA, a pesquisa decidiu por aplicar um questionário aos ex-alunos das seis instituições objeto do estudo.

Conforme analisado no capítulo 4, o *soft power* do país (sociedade política) é fortalecido a partir da capacidade do Estado (sociedade política + sociedade civil) exportar valores culturais e ideológicos (*co-optive power*). Aumentar o *soft power* da sociedade política significa aumentar sua capacidade de alcançar nas relações internacionais resultados preferíveis por meio do uso da persuasão, atração e instituições.

O debate teórico, entre outros objetivos, buscou analisar e demonstrar as *American Schools* enquanto instituições portadoras e difusoras de valores ideológicos defendidos pelos EUA, de contribuir para o *soft power* do país por meio da direção ideológica (*shaping mind*), aumentando a potencialidade de sua classe transnacional alcançar por meio da ‘persuasão’ e ‘instituições’ resultados favoráveis aos interesses nacionais na política mundial.

O intuito do questionário da pesquisa foca em evidenciar o aspecto da ‘atração’, isto é, a capacidade das *American Schools* de estabelecer nos seus alunos um maior grau de familiaridade cultural e sentimentos positivos em relação aos EUA, de favorecer assim,

a partir de uma proximidade não só ideológica, mas também afetiva, a possível ‘amizade de um futuro líder’.

5.6.1 Amostra e estruturação do questionário

Por se tratar de seis escolas americanas, e pela dificuldade de contactar um número maior de ex-alunos, a pesquisa delimitou o tempo para um ano, tendo como amostra populacional os formandos das turmas mais recente. Sendo assim, como critérios de inclusão, a população consistiu em todos os ex-alunos das seis *American Schools* objeto do estudo, maiores de 18 anos, brasileiros ou com nacionalidade brasileira, graduados em 2022.

O questionário (APÊNDICE A) foi realizado e aplicado no *Google Forms*, e enviado ao maior número de ex-alunos possíveis, independentemente da nacionalidade. Unindo todos os graduados da turma de 2022 das seis escolas, o total da população foi de aproximadamente 250 estudantes. Desse total, foi possível contactar 179, dos quais 35 responderam, resultando, após os critérios de inclusão, na amostra final de 31 brasileiros ou de nacionalidade brasileira.

Dividido em três seções, o questionário contou com 24 perguntas semiabertas de múltipla escolha, ou em escala linear, sugerindo a avaliação numérica de um a dez, ou de frases propostas com as opções: discordo totalmente, discordo parcialmente, neutro, concordo parcialmente e concordo totalmente.

A primeira seção reuniu informações sobre o perfil do aluno, gênero, sua área de estudo, e país em que está cursando ou cursará graduação. No segundo segmento, as perguntas foram direcionadas a perceber a ‘amizade de futuros líderes’, isto é, se há nos ex-alunos a percepção de familiaridade cultural com EUA, imagem favorável e sentimentos positivos em relação ao país.

A terceira parte baseou-se na percepção dos próprios ex-alunos sobre os reflexos de sua experiência na *American School*, no caso, a influência da escola para a relação dos seus sentimentos, imagem e proximidade com a cultura e o povo dos EUA. Envolvendo diretamente dessa forma a opinião dos estudantes quanto ao aspecto das escolas como recurso de *soft power*.

Para facilitar a análise, visualização e leitura dos gráficos e tabelas apresentados nos resultados adiante, as perguntas do questionário foram organizadas e escritas de forma abreviada.

Quadro 15 – Perguntas dos domínios de investigação para análise do questionário e suas abreviações

QUESTIONÁRIO	
QUESTÕES RELACIONADAS À IMAGEM E FAMILIARIDADE CULTURAL	ABREVIACÃO
Qual sua percepção sobre a frase: “Acredito que os EUA é modelo de progresso a ser seguido”	QMODELOPROGRESSO
Avalie na escala de 1 a 10 , o seu sentimento a respeito dos Estados Unidos . Sendo de 1 a 5 valores negativos , 6 valor neutro e de 7 a 10 valores positivos.	QAVALIAÇÃO1A10
A frase a seguir representa o que sente: "Eu me sinto muito familiarizado com a cultura e o povo dos EUA. Entre os países, depois do Brasil, os EUA é o que tenho maior conexão pessoal”	QCONEXÃOPESSOAL
Qual sua percepção sobre a frase a seguir: "Considero os EUA um exemplo de país no quesito educação"	QEXEMPLOEDUCAÇÃO
Qual sua percepção sobre a frase a seguir: “Entre Brasil e EUA, preferiria cursar ensino superior/pós-graduação nos EUA”	QPREFER.EST.EUA
Qual sua percepção sobre a frase a seguir: “Considero os EUA um exemplo de país quanto a qualidade de vida”	QQUALI.VIDA
Qual sua percepção sobre a frase a seguir: “Entre viver no Brasil ou EUA, preferiria morar e trabalhar nos EUA”	QPREFER.VIVER.EUA
QUESTÕES RELACIONADAS À ‘AMERICAN SCHOOL E A PERCEÇÃO DE INFLUÊNCIA’	ABREVIACÃO
Quanto tempo você estudou na Escola Americana?	ESCOLA/TEMPO
Durante o tempo que você estudou na Escola Americana, como você avaliaria o contato que teve com a cultura e o povo dos EUA?	ESCOLA/CONTATO
Qual sua percepção sobre a frase a seguir: “Ter estudado na Escola Americana contribuiu para o grau de familiaridade e proximidade que sinto pelos EUA”	ESCOLA/FAMILIARIDADE
Qual sua percepção sobre a frase a seguir: "Ter estudado na Escola Americana contribuiu para que eu tivesse uma imagem positiva dos EUA"	ESCOLA/IMAGEM
Qual sua percepção sobre a frase a seguir: " Estudar na Escola Americana contribui para despertar o interesse dos alunos da instituição por cursar universidade nos EUA"	ESCOLA/UNIVERSIDADE

Elaborado pela autora

5.6.2 Resultado do questionário

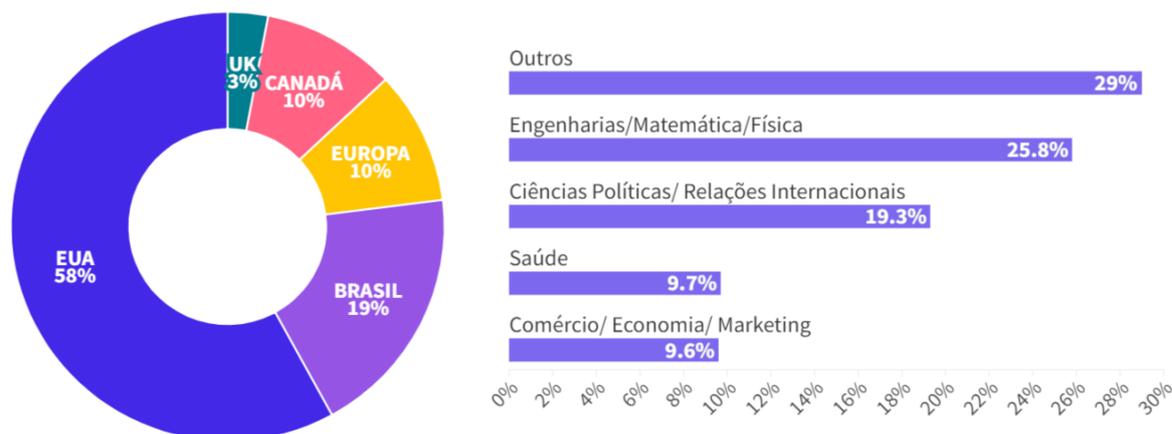
Foram analisados 31 ex-alunos brasileiros ou com nacionalidade brasileira, com média de idade de 18,9±0,3 anos. Desse total, 26 (83,8%) estudaram na Graded, em São Paulo, ou na *Pan American*, em Porto Alegre, e quase 40% fizeram parte do seu corpo discente por mais de uma década.

Quadro 16 – Perfil dos ex-alunos, as *American School* onde estudaram e o tempo de permanência

Perfil dos ex-alunos		
Gênero	Masculino: 14 (45%)	Feminino: 17 (55%)
Idade	18 anos: 3 (10%)	19 anos: 28 (90%)
Nacionalidade	Brasileiros: 29 (82,9%)	Mais de uma cidadania: 1 (2,9%) Brasileira/Americana/Italiana 1 (2,9%) Brasileiro/ Mexicano
Onde estudou?		Nº de ex-alunos
<i>American School of Belo Horizonte</i>		1
<i>American School of Recife</i>		1
<i>American School of Rio de Janeiro</i>		1
<i>Graded- The American School of São Paulo</i>		19
<i>Pan American- The International School of Porto Alegre</i>		7
Estudei em ambas escolas a <i>American School of Recife</i> (2 anos) e a <i>American School of Belo Horizonte</i> (1 ano)		1
EARJ e EAR (2021-2022)		1
Total		31
Quanto tempo você estudou na Escola Americana ?		Nº de ex-alunos
Entre 1 e 2 anos		1
Entre 3 e 4 anos		11
Entre 5 e 7		6
Entre 8 e 10		1
Mais de 10 anos		12
Total		31

Elaborado pela autora

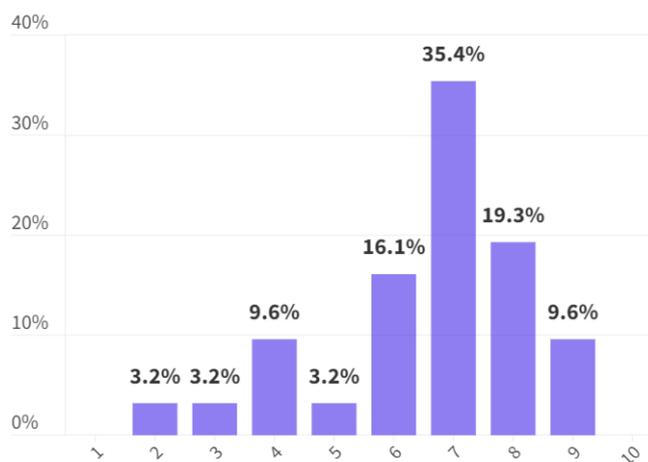
A respeito dos países destino para cursar graduação, mais da metade escolheram os EUA, e boa parte estudar em áreas como Engenharias/matemática/física e Ciências Políticas/Relações Internacionais. Todos os participantes se declararam falantes fluentes do inglês e 93,5% satisfeitos com o país escolhido.

Gráfico 9 – Países destino para graduação e áreas de estudo

Elaborado pela autora

Quando pedidos para avaliar seus sentimentos a respeito dos EUA no valor de 1 a 10, sendo 1 a 5 valores negativos, 6 valor neutro e de 7 a 10 valores positivos, 64% avaliaram como positivos.

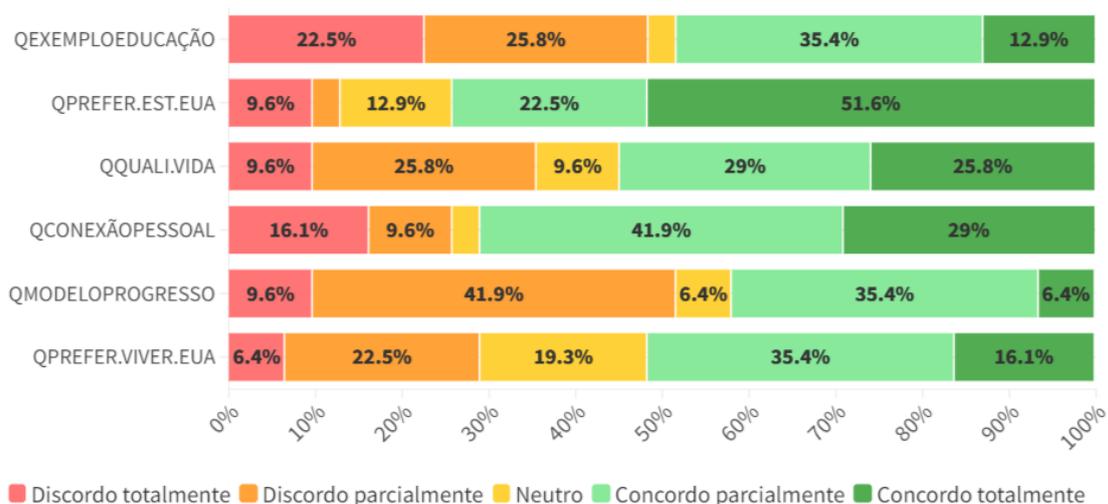
Gráfico 10 – Classificação do sentimento dos ex-alunos a respeito dos EUA (QAVALIAÇÃO1A10)



Elaborado pela autora

Além dos sentimentos, perguntas foram direcionadas para perceber a imagem e o grau de familiaridade cultural dos ex-alunos com o país. Para isso foi aplicado a escala likert com frases para serem avaliadas com discordo totalmente, discordo parcialmente, neutro, concordo parcialmente e concordo totalmente.

Gráfico 11 – Escala Likert para análise de questões relacionadas a imagem e familiaridade cultural com os EUA



Elaborado pela autora

Quanto a classificação de proximidade cultural, 70,9% demonstram se sentir familiarizados com a cultura e o povo estadunidense, e 29% afirmam que, entre os países, depois do Brasil, o EUA é o que possuem maior conexão pessoal. Sobre a imagem do Estado, 41,8% concordam parcialmente ou totalmente com os EUA como ‘um modelo de progresso a ser seguido’, 48,3% como um ‘exemplo de país no quesito educação’, e 54,8% como ‘um exemplo de país quanto a qualidade de vida’.

Entre cursar o ensino superior/pós-graduação no Brasil ou EUA, 51,6 % asseguram preferir cursar nos EUA, mas quando referem-se a morar e trabalhar no país, o número cai para 16,1%.

O questionário foi analisado estatisticamente, utilizando a correlação de Spearman e comparação pelo teste U de Mann-Whitney. E para as análises inferenciais, o nível de significância adotado foi de $p < 0,05$ (menor que 5 por cento). Entre as correlações estabelecidas, relacionou-se a avaliação de 1 a 10 dos ex-alunos sobre seus sentimentos a respeito dos EUA com o restante de suas respostas a questões referentes à ‘imagem e familiaridade cultural’.

Tabela 2 – Dados estatísticos- correlação de Spearman sobre a questão QAVALIÇÃO1A10 com perguntas do questionário

Sentimento a respeito dos EUA (QAVALIÇÃO1A10)		
	<i>Correlação de Spearman (força da relação)</i>	P
a) QMODELOPROGRESSO	0,626**	<0,001
b) QCONEXAOPESSOAL	0,578**	<0,001
c) QEXEMPLOEDUCAAO	0,340	0,061
d) QPREFER.EST.EUA	0,053	0,776
e) QQUALI.VIDA	0,749***	<0,001
f) QPREFER.VIVER.EUA	0,442*	0,013

Elabora pela autora. Nota: P – valor de significância; *correlação fraca; **correlação moderada; ***correlação forte.

Conforme a tabela acima demonstra, existe uma relação positiva significativa entre a avaliação dos sentimentos (negativo, neutro, positivo) com as perguntas ‘a’, ‘b’, ‘e’ e ‘f’, indicando que quanto melhor a pontuação na escala de 1 a 10, maior o sentimento de concordância com relação a conexão pessoal e familiaridade cultural com os EUA,

preferência por morar e trabalhar no país, e maior concordância do Estado como um modelo de progresso e exemplo de qualidade de vida.

A avaliação dos sentimentos não demonstrou relação significativa com a concordância do país como um exemplo no quesito educação, embora indique uma possível tendência ($p < 0,061$), assim como evidencia uma relação inexistente quanto a preferência por estudar nos EUA, ou seja, o valor atribuído não necessariamente interfere na decisão de estudar ou não no lugar.

A terceira e última etapa do questionário traz a percepção dos próprios ex-alunos sobre os reflexos de sua experiência na *American School*, a influência da instituição sobre seus sentimentos, imagem e proximidade cultural com os EUA.

Inicialmente quando perguntados para avaliar o contanto que tiveram com a cultura e o povo estadunidense durante os anos na *American School*, 96,7% sentiram que tiveram muito contato ou contato razoável.

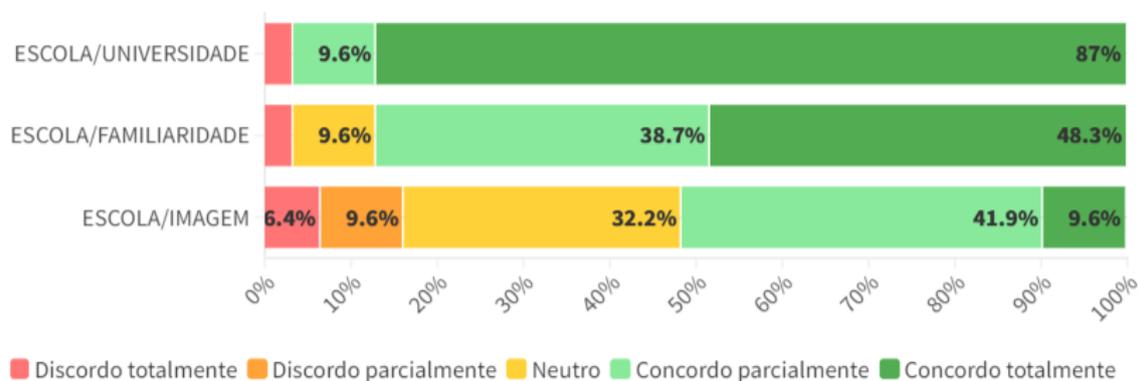
Gráfico 12- Avaliação do contato com a cultura e o povo dos EUA nas escolas (ESCOLA/CONTATO)



Elaborado pela autora

Sobre a influência das instituições em suas percepções, 87% concordaram parcialmente ou totalmente com a contribuição da escola para o grau de familiaridade e proximidade que sentem pelos EUA, 51,5% acreditam na sua contribuição para que tivessem uma imagem positiva do país, e 87 % têm certeza que a escola desperta o interesse dos alunos para cursar universidade nos EUA.

Gráfico 13 – Escala Likert para análise de questões relacionadas a *American School* e percepção de influência



Elaborado pela autora

Ao estabelecer as correlações entre o tempo de permanência dos ex-alunos nas escolas e as questões aplicadas, estatisticamente demonstra-se uma relação positiva significativa entre o tempo e as perguntas ESCOLA/CONTATO, ESCOLA/IMAGEM e QMODELOPROGRESSO.

Tabela 3 – Dados estatísticos- correlação de *Spearman* sobre a questão ESCOLA/TEMPO com perguntas do questionário

	Tempo de permanência na escola (ESCOLA/TEMPO)	
	Correlação de <i>Spearman</i> (força da relação)	P
a) QMODELOPROGRESSO	0,366*	0,043
b) ESCOLA/CONTADO	0,391*	0,030
c) ESCOLA/FAMILIARIDADE	0,239	0,196
d) ESCOLA/IMAGEM	0,390*	0,030
e) ESCOLA/UNIVERSIDADE	0,194	0,295

Elabora pela autora. Nota: P – valor de significância; *correlação fraca; **correlação moderada; ***correlação forte.

A partir dos dados, percebe-se que quanto maior o período de permanência na escola, maior a sensação de contato com a cultura dos EUA, maior o nível de concordância a respeito do Estado como modelo de progresso e maior o nível de

concordância sobre a contribuição da instituição para que tivessem uma imagem positiva do país.

A tabela acima demonstra também a inexistência da relação entre o tempo com a questão ESCOLA/UNIVERSIDADE, o que indica que o nível de concordância a respeito da *American School* despertar o interesse dos seus discentes por cursar universidade nos EUA independe dos anos que esses ex-alunos estiveram na instituição.

Do mesmo modo, a ESCOLA/TEMPO não teve relação significativa com a pergunta ESCOLA/FAMILIARIDADE, o que pode-se considerar, diante do alto nível de concordância parcial ou total (87%), que o tempo como estudantes na *American School*, mesmo em casos com de 3 e 4 anos, foram suficientes para sentirem a participação da escola no grau de familiaridade e proximidade que sentem pelos EUA.

Diante do exposto, a partir do questionário da pesquisa é possível indicar certa contribuição das *American Schools* no aspecto da ‘atração’. Segundo os dados apresentados, a respeito da familiaridade, a maioria dos ex-alunos confirmam sentir proximidade com a cultura e o povo dos EUA, e concordam que o contato estabelecido durante a vida acadêmica na escola teve participação nesse sentido.

Mais da metade dos participantes dizem ter sentimentos positivos sobre o país, e a respeito da imagem favorável do Estado, a contribuição significativa da *American School* demonstra estar relacionada com o tempo de permanência dos seus alunos.

A instituição também influencia no interesse por estudar em universidades dos EUA, fortalecendo assim o vínculo com a educação norte-americana e favorecendo a relação de familiaridade com valores morais e ideológicos do país. Segundo Atkinson (2010, p.02), “a profundidade e extensão das interações sociais” e “a partilha de um senso de comunidade ou identidade comum entre os intercambistas e seus anfitriões” são condições contextuais responsáveis por tornar certas experiências de intercâmbios acadêmicos-culturais mais influentes que outras, e mais eficazes na transmissão de normas e ideias através das fronteiras geográficas e ideológicas. Nesse sentido, ao serem direcionados para universidades estadunidenses, as experiências e ensinamentos enraizados nas escolas ainda a nível nacional são potencializados por experiências no nível internacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Associada à motivações de natureza política, econômica, acadêmica e sociocultural, a internacionalização da educação, que ganha força logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, passou, nas últimas quatro décadas, a fazer parte de um movimento global. No que concerne à internacionalização da educação no Brasil, esse processo já é evidente no Ensino Superior e está, ainda que com menos intensidade, alcançando os territórios do Ensino Básico.

A presente pesquisa iniciou-se por apontar o papel das Escolas Internacionais (EI) nesse cenário, destacando seu protagonismo no movimento da Internacionalização do Currículo na Educação Básica (ICEB) por se tratarem de um ‘sistema paralelo’ de ensino que busca responder eficientemente às demandas dos requerimentos internacionais.

Atentas aos *rankings* de *performances* escolares no mundo, e visando maior credibilidade e reconhecimento global, as EI são instituições credenciadas e acreditadas por agências externas e filiadas a organizações internacionais, como a *International Baccalaureate Organization* (IBO), que se mantém alertas a relatórios da OCDE, UNESCO, e outros organismos transnacionais.

Assim como as EI, cada vez mais influenciados pelos discursos da internacionalização da educação, os sistemas oficiais de ensino nos países, a exemplo do Brasil, vêm reproduzindo em documentos de políticas educacionais domésticas as expectativas supranacionais definidas por organismos internacionais, como o Banco Mundial, OCDE, OMC, PNUD, BID, entre outras instituições ligadas a grandes potências econômicas.

Recentemente, inspirado pelos ideários de centralização curricular de base internacional, acompanhou-se no país a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a Reforma do Ensino Médio, implementado em 2022. Entre as mudanças, o ensino do inglês, outrora opcional, tornou-se uma das poucas disciplinas obrigatórias. Como consequência, o movimento pela internacionalização da Educação Básica tem provocado no Brasil, e no mundo, a valorização do duplo diploma e a crescente busca por Escolas Internacionais e Bilíngues, principalmente as que ofertam o inglês como idioma principal.

Essa realidade também reflete na presença de estudantes brasileiros e internacionais no exterior, tendo em vista que ambos os tipos de escolas estreitam o acesso de seus alunos a universidades fora do país. Tal situação é aproveitada não somente pelas

Instituições de Ensino Superior (IES), interessadas em atrair jovens estrangeiros, mas também pelos Estados-nação. Conscientes da importância das universidades para o crescimento e competitividade econômica, e cientes da natureza instrumental da educação, a política de intercâmbio/mobilidade educacional passou a ser adotada por diferentes países, que veem nesse tipo de programa a possibilidade de fortalecer ideologias e posicionamentos, difundir a cultura nacional, estreitar relações e influenciar outros países e regiões.

Tendo em vista este cenário competitivo, e interessada em se manter como a principal nação anfitriã de estudantes internacionais do mundo, os EUA emitiram em 2021 a Declaração Conjunta de Princípios de Apoio à Educação Internacional endossando a importância do intercâmbio acadêmico para seus interesses no âmbito interno e externo. O documento também manifesta abertamente a preocupação do Estado a respeito dessa competição por atrair alunos internacionais, e alerta para a concorrência em especial com relação a nações tidas como ‘não aliadas’.

A declaração, embora recente, manifesta uma preocupação antiga dos EUA que foi abordada no segundo capítulo deste trabalho. Demonstrando consistência há mais de cinco décadas, os programas de intercâmbio acadêmico e cultural surgiram no país após o fim da Segunda Guerra Mundial, e têm o histórico de serem estruturados principalmente a partir de uma perspectiva de ‘segurança nacional’.

Derivada da lógica da ‘guerra psicológica’ e propagandística estabelecida pelos EUA no período de Guerra Fria, tendo como face pública o discurso de ‘compreensão mútua’ e defesa da paz, os programas de intercâmbio acadêmico foram usados estrategicamente pelo país norte-americano para expandir o capitalismo, fortalecer suas posições ideológicas e difundir o *American Way of Life* no cenário internacional.

A partir das motivações políticas dos EUA, e posteriormente, as motivações econômicas, com o efeito do paradigma neoliberal, e a consequente mercantilização da educação na década de 1990, as políticas de intercâmbio educacional ganharam relevância, e se tornaram uma das formas mais impactantes do movimento global pela internacionalização das IES.

Diante desse cenário, pesquisadores passaram a abordar a temática, e diferentes autores, considerando o potencial socializador da experiência, defendem a capacidade de intercâmbios acadêmicos exportarem ideias e valores ideológicos que podem desencadear em resultados políticos favoráveis ao país anfitrião.

Ao considerar tal perspectiva argumentativa e aproximar o debate ao objeto da pesquisa, as *American Schools* no Brasil, o terceiro capítulo tratou de analisar o potencial socializador das escolas internacionais, e foi estruturado para alcançar o terceiro objetivo específico, e, conseqüentemente, parte da hipótese da pesquisa, ao apontar as escolas americanas como portadoras e difusoras de valores ideológicos defendidos pelos EUA.

Nesse sentido, a primeira parte do capítulo trouxe o debate sociológico da participação das escolas na vida social e personalidade do indivíduo. Discorreu sobre o aspecto crítico e relevância da escola como instituição de socialização secundária crucial e aparelho de hegemonia, não só por propiciar a transmissão do acúmulo de conhecimentos, mas por transmitir normas, valores sociais e padrões de comportamento aparentemente neutros, mas intimamente associados ao arbitrário cultural dominante.

O segundo subtópico ressaltou as escolas como meio privilegiado de direção ideológica e de adequação do comportamento dos indivíduos à visão de mundo e interesses defendidos por grupos em posição de dominância na escala social, isto é, a classe dirigente de um país.

No terceiro subtópico, a partir dos conceitos e contribuições teóricas de autores como Pierre Bourdieu, Antonio Gramsci, Robert Cox e Samuel Guimarães, foi possível entender o movimento da internacionalização da Educação como um movimento de cooptação de classes, estruturado pelas classes dirigentes de grandes potências que buscam por meio do sistema de ensino direcionar ideologicamente as classes dirigentes dos Estados periféricos e adequar as elites e massas populares desses países aos interesses das políticas de centro. Mantendo dessa forma o *modus operandi* e *status quo* das relações de poder no cenário internacional.

Sendo assim, no âmbito da educação básica, inseridas no movimento da ICEB, as escolas internacionais, com seus currículos diretamente associados às expectativas supranacionais definidas por uma agenda e rede de governança global, atuam na educação das elites de países periféricos, formando o *habitus* de intelectuais orgânicos que farão parte das classes dirigentes desses Estados conforme valores ideológicos defendidos por potências econômicas.

Em outras palavras, o movimento de cooptação das elites e das massas dos países periféricos por meio da internacionalização do sistema de ensino trata-se de uma estratégia de *shaping minds* articulada pelas estruturas hegemônicas, liderada pela política externa dos EUA, para formar indivíduos ideologicamente identificados com os

valores do centro, para que participem da implementação de políticas gerais de concentração de poder.

No entanto, é interessante destacar, que embora tenham uma certa unidade de interesses e valores ideológicos a serem defendidos pelas estruturas hegemônicas de modo a manter o *modus operandi* e *status quo* da relações de poder, as classes dirigentes dos países centrais apresentam suas divergências, e não são dotados de projetos monolíticos ou coesos.

No cenário internacional, as relações de poder demonstra-se extremamente complexas. De forma geral, caracteriza-se por relações de contradições e de conflitos de interesses entre as classes e dentro das classes, entre as classes dirigentes de países em diferentes posições (centro x periferia) , e entre países de posições equivalente (centro x centro / periferia x periferia) que buscam fazer prevalecer seus posicionamentos e objetivos, seja por meios coercitivos ou não.

Desse modo, ao lidar com questões econômicas interestaduais e questões transnacionais, como terrorismo, mudança climática, crime internacional etc, muitos líderes políticos, ainda se concentram quase que inteiramente em obter resultados favoráveis aos interesses ditos nacionais por meio de recursos militares e sanções econômicas, sem se atentar para a outra face do poder, denominado por Nye (2004) de *soft power*.

Aproximando as ideias de Gramsci às concepções de poder de Joseph Nye, pode-se compreender o *soft power* do Estado (sociedade política) como a capacidade de sua classe dirigente obter na política mundial resultados desejáveis mediante o uso da atração, persuasão e instituições.

Sendo assim, quanto maior for a capacidade do Estado (sociedade política + sociedade civil) de exportar sua cultura e valores ideológicos (*shaping mind* / direção ideológica), isto é, quanto maior for o seu *co-optive power*, maior será a potencialidade da sua classe dirigente de usar da atração, persuasão e instituições para alcançar nas relações internacionais resultados favoráveis aos interesses domésticos.

Nesse sentido, o movimento de internacionalização do ensino superior e básico contribuem também para fortalecer o *soft power* das classes dirigentes de determinados Estados, como a dos EUA. Enquanto superpotência, a política externa estadunidense lidera as estruturas hegemônicas e molda as grandes tendências e o cenário internacional (e por esses é influenciada). Por meio da internacionalização do sistema ensino, além de difundir valores do centro, os EUA particularmente fortalece seu *soft power* ao receber o

crescente número de alunos estrangeiros para estudarem em suas Instituições de Ensino Superior, consequência notadamente da colaboração de escolas bilíngues e escolas internacionais pelo mundo, especialmente as *American Schools*.

As descrições, análises teóricas e considerações estabelecidas até aqui cumprem com os quatro primeiros objetivos específicos que foram trabalhados nos quatro capítulos subsequentes da pesquisa, e também parte da hipótese, ao demonstrar a potencialidade das *American Schools*, enquanto escolas internacionais e estadunidenses, de formar elites segundo valores ideológicos defendidos pelos EUA.

O capítulo final tratou do quinto objetivo específico e mais direcionadamente o objetivo geral e hipótese da pesquisa. Nesse intuito, inicialmente, foi abordado o contexto histórico em que surgiu a primeira *American School* no Brasil, assim como a significativa implementação de escolas protestantes anteriormente fundadas por imigrantes dos EUA no país, como a *Mackenzie College*, que mais tarde se tornou o espaço para a criação da Graded- *The American School of São Paulo*.

Embora não configuradas como *American Schools*, tais escolas criadas por imigrantes estadunidenses, no fim do XIX e início do XX, reproduziam os moldes da educação norte-americana, conteúdos identificados com os valores liberais e práticas do *American Way of Life* no Brasil. Foram escolas que influenciaram significativamente a educação brasileira e inculcaram novas práticas no setor. O propósito desses primeiros relatos históricos visou contextualizar e evidenciar a profundidade da temática que abrange a capacidade das instituições de ensino no país, não somente as internacionais ou bilíngues, contribuírem para o *soft power* dos EUA.

A segunda parte do capítulo foi direcionada ao objeto do estudo, e apresentou uma série de características gerais sobre *American Schools* no mundo, informações comuns de todas as seis *American Schools* pesquisadas no Brasil, abordando, por questões de viabilidade, a respeito da escola americana de São Paulo com maior riqueza de detalhes.

Conforme descrito durante o capítulo cinco, as histórias dos anos iniciais dessas instituições, como EARJ, EAR e EAB, registram significativo envolvimento do governo estadunidense. Aprovadas como membro da Associação de Faculdades e Escolas do Sul dos EUA (SACS), estas seis *American Schools* no Brasil são oficialmente reconhecidas pela legislação do país norte-americano, e embora sejam privadas e independentes, são ‘patrocinadas’ pelo Departamento de Estado dos EUA por atenderem ‘critérios de assistência’.

Entre os critérios estabelecidos, pode-se concluir a adequação das instituições ao sistema de ensino desse país, tendo em vista que tais programas de assistência objetivam encorajar e auxiliar escolas que demonstrem a filosofia e prática educacional do Estado norte-americano.

Por se tratarem de escolas estadunidenses e internacionais, as *American Schools* têm seus currículos formais, currículos informais (com atividades opcionais, a exemplo do programa de Modelo das Nações Unidas) e ‘currículos escondidos’ (mensagens implícitas) diretamente associados aos ideários, perspectivas e diretrizes propostas pelo governo dos EUA, tendo em vista que seguem os programas educacionais deste país, e ao mesmo tempo estão associadas as propostas de uma agenda e rede de governança global, conduzida pelas classes dirigentes dos Estados centrais das estruturas hegemônicas, que por sua vez é liderada pela política externa da superpotência norte-americana.

Nesse sentido, as *American Schools* no Brasil, ao oferecer os programas educacionais e currículos estadunidense e internacionais (*International Baccalaureate / AP Capstone*), apresenta-se como instituições portadores e difusoras de valores ideológicos defendidos pelos EUA, valores estes interiorizados no corpo discente das escolas de forma natural, e difundidos dissimuladamente como valores universais.

São instituições que educam principalmente os filhos da elite brasileira, responsáveis pela formação do *habitus* de intelectuais orgânicos que atuarão não só como possíveis *policymakers*, mas em diferentes áreas (economia, educação, cultura ...), compondo as classes dirigentes do Brasil.

Como consequência, é possível considerar que as *American Schools* no país, enquanto instituições portadoras e difusoras de valores ideológicos defendidos pelos EUA, contribuem para o *soft power* do Estado (sociedade política) norte-americano por meio da direção ideológica (*shaping mind*), ou do que Pierre Bourdieu denominou de ‘dominação simbólica’, aumentando dessa forma a potencialidade de sua classe dirigente alcançar através da ‘persuasão’ e ‘instituições’ resultados favoráveis aos interesses nacionais na política mundial.

O direcionamento ideológico das experiências e ensinamentos enraizados nessas escolas são ainda potencializados pelas experiências dos alunos a nível internacional, tendo em vista, conforme percebido com as análises descritivas e dados do questionário, que as *American Schools* estimulam o interesse de seus alunos para estudarem em

universidades dos EUA, fortalecendo assim o vínculo com a educação norte-americana e a relação de familiaridade com os valores ideológicos e a cultura deste país.

A partir das análises teóricas e descritivas ao longo de todo o trabalho, acrescidas das perspectivas empíricas por meio dos dados do questionário aplicado, pode-se indicar também a contribuição das *American Schools* para o *soft power* dos EUA no tocante ao aspecto da ‘atração’, por favorecer a familiaridade dos alunos com o povo e cultura estadunidense, e assim, por meio não só da proximidade ideológica, mas também afetiva, fomentar a ‘amizade de um futuro líder’ brasileiro, que atuará em diferentes setores e funções, dentro e fora do país.

Apesar das limitações do questionário aplicado, do curto recorte de tempo estabelecido e amostra populacional reduzida, as contribuições e análises teóricas, descrições e observações apresentadas ao longo do trabalho permitiram comprovar a hipótese da pesquisa e cumprir com o propósito de seu objetivo geral. A presente dissertação preocupou-se também em explorar e relacionar conceitos e contribuições teóricas de forma elucidativa, partindo do micro para o macro, e reunir informações na intenção de conferir ao trabalho um caráter utilitário e propositivo, que permita pautar pesquisas futuras sobre a temática abordada, ainda pouco explorada no universo acadêmico das Relações Internacionais.

REFERÊNCIAS

2022-2023 World Wide Fact Sheet Now Available. **U.s Department of State**. 10 nov. 2022. Disponível em: https://www.state.gov/2022_worldwide_fact_sheet . Acessado em: 28 junho 2023

2022ACCEPTANCES. 2022. Instagram: @2022acceptances. Disponível em: <https://www.instagram.com/2022acceptances/> . Acessado em: 10 julho 2023

ADLER, Emanuel. O construtivismo no estudo das relações internacionais. **Lua Nova**, v. 47, p. 201-246, 1999.

AGUIAR, Andrea Moura de Souza. **O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p.245. 2007.

ALMEIDA, Jane Soares de. O movimento missionário e educacional protestante na segunda metade do século XIX: para cada igreja uma escola. **Educar em Revista**, p. 185-207, 2002.

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução. **Revista Inter Ação**, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005.

ALTOÉ, Larrisa. Escolas bilíngues na Rede Pública Municipal. 2018. **MultiRio**. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14064-escolas-bil%C3%ADngues-na-rede-p%C3%ABblica-municipal-de-ensino> . Acessado em: 17 junho 2022

ALVAREZ, Luciana. Escolas no Brasil oferecem High School com diploma americano. **ESTADÃO**, 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-no-brasil-oferecem-high-school-com-diploma-americano,70002064263> . Acessado em: 21 abril 2022

ANTUNES, Jessica. GDF começa a implementar escolas interculturais bilíngues. 2019. **SEEDF-Secretaria de Estado de Educação**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/gdf-comeca-a-implementar-escolas-interculturais-bilingues/> . Acessado em: 17 junho 2022

ASHRAF, Nussaiba. Revisiting international relations legacy on hegemony: The decline of American hegemony from comparative perspectives. *Review of Economics and Political Science ahead-of-print* , 2020. DOI 10.1108/REPS-05-2019-0061

ATKINSON, C. Constructivist Implications of Material Power: Military Engagement and the Socialization of States 1972–2000. **International Studies Quarterly**, v. 50, p.50
BAPTISTA, D. M. T. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. In: MARTINELLI, Maria Lucia (Org.). *Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras, 1999.

BARNES, Jonathan. **John Catt's Guide to International Schools 2022/23**. 19ª Edição 20ª. Melton. John Catt Educational Ltd, 2022. Disponível em: <https://www.internationalschoolsearch.com/> . Acessado em: 27 junho 2023

BELLONI, Maria Luiza. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 57-82, 2007.

Belo Horizonte, Brazil: The American School of Belo Horizonte: 2022-2023 Fact Sheet. **U.s Department of State**. 15 fev 2023c. Disponível em: <https://www.state.gov/the-american-school-of-belo-horizonte-fact-sheet/> . Acessado em: 9 julho 2023

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, **Thomas**. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis. Editora Vozes 24ª ed. 2004

BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. FORACCHI, M., MARTINS, J, 1977.

BOBBIO, N. et al. **Dicionário de Política**. vol. 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998

Brasil é o décimo país que mais envia estudantes para os Estados Unidos. **U.S MISSION BRAZIL**. 2017 . Disponível em: https://br.usembassy.gov/pt/brasil-e-o-decimo-pais-que-mais-envia-estudantes-para-os-estados-unidos/?_ga=2.184794913.967337099.1662053378-1473982879.1662053378 . Acessado em: 01 setembro 2022

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 2/2020**. Brasília, DF : Ministério da Educação, 9 julho 2020. Disponível em : https://educacaobilingue.com/wp-content/uploads/2020/09/Parecer-CNE_CEB-02_2020.pdf . Acessado em: 14 agosto 2023

Brasilia, Brazil: American School of Brasilia: 2022-2023 Fact Sheet. **U.s Department of State**. 14 fev 2023b. Disponível em: <https://www.state.gov/american-school-of-brasilia-fact-sheet/>. Acessado em: 15 julho 2023

BRITTO, Bárbara e MARQUES, Andrea da Silva. Simpósio Educação e Sociedade Contemporânea: desafios e propostas a escola e seus sentidos. IX. 2014. Rio de Janeiro .

BU, Liping. Educational Exchange and Cultural Diplomacy in the Cold War. **Journal of American Studies**, [s.l.], v. 33, n. 3, p. 393-415, dez. 1999. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/journalofamericanstudies/article/abs/educationalexchangeandculturaldiplomacyinthecoldwar/2290C6F9EF498EFBFE5985810785A75> Acessado em: 26/04/2022

BUNNELL, T.; FERTIG, M. e JAMES, C. What is international about International Schools? An institutional legitimacy perspective. *Oxford Review of Education*; v. 42, n.4, p. 408-423, 2016

BURAWOY, M. **O Marxismo encontra Bourdieu**. Campinas-SP: Editora Unicamp, 2010.

CALVANI, Carlos Eduardo B. A educação no projeto missionário do protestantismo no Brasil. **Revista Pistis Praxis**, v. 1, n. 1, p. 53-69, 2009.

Cambridge Assessment International Education. **CAIE 2023**. Página inicial. Disponível em: <http://www.cambridgeinternational.org/>. Acessado em: 27 julho 2023

CAMPOS, Breno Martins. Convergência de interesses: liberalismo e protestantismo no Brasil do século XIX. **Protestantismo em Revista**, v. 29, p. 2-13, 2013.

CANTUÁRIA, Adriana Lech. **Escola Internacional, Educação Nacional: a gênese do espaço de escolas internacionais de São Paulo**. Tese. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP; 2005

CARDOSO, Luís de Souza. A formação do Protestantismo de missão no Brasil—Evangelizar e Educar. **Anais do 7º Simpósio Internacional Processo Civilizador. Piracicaba**, 2003.

CARVALHO, A. P. **Um olhar da neurociência: neurônios-espelho e aprendizagem**. Monografia em Neurociências Pedagógica. Universidade Candido Mendes/AVM, Rio de Janeiro, p. 42. 2018

CASTELLS, Manuel. "Communication, power and counter-power in the network society." *International journal of communication* 1, no. 1 (2007): 29.

CHAPEL SCHOOL. Chapel School- The International American School of Brazil. São Paulo, SP. 2023. Disponível em: <http://chapelschool.com/novo/pt/aceitacoes-universitarias/> . Acessado em : 04 julho 2023

CHAVES, V. L. J. e CASTRO, A. M. D. A. "Internacionalização da educação superior no Brasil: programas de indução à mobilidade estudantil." *Revista Internacional de Educação Superior* 2, no. 1 (2016): 118-137

CLEMENTE, Augusto J. **O poder: uma sistematização comparada dos conceitos subjetivista e objetivista**. Monografia em Sociologia Política, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p.20. 2011

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL DO DISTRITO FEDERAL. Resolução nº 2/2020-CEDF. Presidente do Conselho. Brasília. 24 dez 2020. Disponível em:http://cedf.se.df.gov.br/images/Resolu%C3%A7%C3%A3o_02-2020-CEDF__Vers%C3%A3o_Site-Final.pdf . Acessado em: 03 maio 2022

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (São Paulo). Deliberação CEE-190/2020, de 3 dez de 2020. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. Seção I. Poder Executivo, São Paulo, p.25. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/12/resoluo-4-11-2020.pdf> Acessado em: 20 junho 2023

CÓSSIO, Maria de Fátima. "Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente." *Revista E-curriculum* 13, no. 4 (2015): 616-640.

COX, Robert W. 1981 Forças sociais, Estados e ordens mundiais: além da teoria de Relações Internacionais. ., Tradução Caio Gontijo *OIKOS (Rio de Janeiro)* 20, no. 2 (2021). Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/355107929> . Acesso em 7 maio de 2023

COX, Robert W. Civil society at the turn of the millenium: prospects for an alternative world order. *Review of international studies* 25, no. 1 (1999): 3-28.

COX, Robert W. Gramsci, hegemony and international relations: an essay in method. *Millennium* 12, no. 2 (1983): 162-175.

Cresce o número de escolas com programas bilíngue no Brasil. **Terra**. 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/cresce-o-numero-de-escolas-com-programas-bilingue-no-brasil,98a283ce7ce31cfa8424de707cecf1894ak6tnl2.html> . Acessado em 17 de junho de 2022

CUNHA, P. R. F. . American way of life: representação e consumo de um estilo de vida modelar no cinema norte-americano dos anos 1950. (2017).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 667-688, 2006.

DA SILVA, Enrico Paternostro Bueno da. Educação e reprodução social: de Durkheim a Bourdieu. **Revista de Ciência da Educação**, 2021. Disponível em: <https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/9/7> . Acessado em: 09 jan 2023

DA SILVA, Marcus Vinícius. (Des) Políticas Linguísticas nos Brasil: A reforma do Ensino Médio e a exclusão do ensino de língua espanhola na Educação Básica. **Revista Diálogos**, v. 6, n. 2, p. 233-245, 2018.

DILL, Jeffrey S. **The longings and limits of global citizenship education: The moral pedagogy of schooling in a cosmopolitan age**. Routledge, 2013.

DOUGLAS, Walter; NEAL, Jeanne. *Engaging the Muslim World: Public Diplomacy after 9/11 in the Arab Middle East, Afghanistan, and Pakistan*. New York: Rowman & Littlefield, 2013. 36 p.

EAB - American School of Brasilia, Brasília, DF. 2023. Disponível em: <https://www.eabdf.br/>. Acessad em: 21 julho. 2023.

EABH- Escola Americana de Belo Horizonte. Belo Horizonte, MG. 2023. Disponível em: <https://eabh.com.br/>. Acessado em: 20 julho 2023.

EAC. Escola Americana de Campinas. Campinas, SP. 2023. Disponível em: <https://eac.com.br/> Acessado em: 04 julho 2023

EAR – American School of Recife. Recife, PE. 2023 Disponível em: <https://ear.com.br/>. Acessado em: 20 julho. 2023

EARJ- Escola Americana do Rio de Janeiro. Ex-alunos [página do linkedin]. LinkedIn. Recuperado em 29 de junho de 2023, em <https://www.linkedin.com/school/earj.official/people/>

EARJ– Escola Americana do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ. 2023. Disponível em: <https://www.earj.com.br/>. Acessado em: 20 julho. 2023.

ECOLE INTERNATIONALE DE GENÈVE. ECOLINT. Página inicial. Disponível em: <https://www.ecolint.ch/en> . Acessado em :31 junho 2023

Em Bombinhas, governador prestigia inauguração da primeira escola pública bilíngue do Brasil. **Governo de Santa Catarina.** 2018. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/educacao-noticias/em-bombinhas-governador-eduardo-moreira-prestigia-inauguracao-da-primeira-escola-publica-bilingue-do-brasil> Acessado em: 17 junho 2022

EUSTÁQUIO, Victor. Notas sobre a problemática do poder: O paradigma gramsciano como fonte da teoria do soft power. Disponível em: https://www.academia.edu/3511802/O_paradigma_gramsciano_como_fonte_do_soft_power. Acesso em: 12 maio 2023

FERREIRA, Marcos A. F. S. **Definições conceituais para o entendimento da política externa dos Estados Unidos: as noções de poder duro (hard power) e poder brando (soft power).** Disponível em: <http://www.santiagodantassp.locaweb.com.br/br/arquivos/nucleos/artigos/marcos.pdf> Acessado em: 12 maio 2023

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de Dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. 20ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999

FREYBURG, T. Transgovernmental networks as catalysts for democratic change? EU functionalcooperation with arab authoritarian regimes and socialization of involved state officials intodemocratic governance. **Democratization**, v. 18, n. 4, p. 1001–1025, 2011 Fulbright Program Overview. **Bureau of Educational and Cultural Affairs.** 2022b. Disponível em: <https://eca.state.gov/fulbright/about-fulbright/history> . Acessado em: 30 novembro 2022

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GLOBAL EDUCATION MANAGEMENT SYSTEM. GEMS 2022. Página inicial. Disponível em : <https://www.gemseducation.com/> . Acessado em: 31 julho 2023

GONÇALVES, B. B. M. D. A geração de soft power americano durante a guerra fria: a vilanização da URSS a partir de Hollywood. **Revista Novas Fronteiras** 3, no. 1 (2016).

GRACINO, Eliza Ribas et al. **A Influência do Ethos Protestante na institucionalização da educação brasileira: Um estudo sobre a Escola Americana de São Paulo (1870-1920)**. 2021.

Graded – The American School of São Paulo. 2023 Disponível em: <https://www.graded.br/>. Acessado em: 15 julho 2023

Graded- *The American School of São Paulo*. Ex-alunos [página do linkedin]. LinkedIn. Recuperado em 29 de junho de 2023, em <https://www.linkedin.com/school/gradedschool/people/>

GRAMSCI , Antonio. Caderno 12. Apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. O princípio educativo. In: **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro, 3º ed. Civilização Brasileira, 2004

GRAMSCI , Antonio. Caderno 22. Americanismo e Fordismo. In: **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henrique. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: Maquiavel**. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007 a. v. 3

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984

GRAMSCI, Antonio. **Selections from the prison notebooks**, edited and translated by Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith. (1971).

GUEDERT, H. S. C. **Hollywood e soft power: como os Estados Unidos se utilizaram do cinema para influenciar** . Relações Internacionais Florianópolis (2020).

GUIMARÃES, Samuel P. **500 anos de Periferia: uma contribuição ao estudo da política internacional**. Porto Alegre: Ed. da Universidade, p. 166, 1999.

GULTEKIIN, Osman. The Phases of International Education and Internationalization throughout History. **World Journal of Education and Humanities**. Vol. 3, No. 2, 2021., p.96-111. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22158/wjeh.v3n2p96> . Acessado em: 15 ago 2023

HALL, T. An Unclear Attraction: A Critical Examination of Soft Power as an AnalyticalCategory. **The Chinese Journal of International Politics**, v. 3, n. 2, p. 189–211, 1 jun. 2010

HAMEED, Anes Hassan. "The Problems of Power's Definitions in International Relations." *Uluslararası Kriz ve Siyaset Araştırmaları Dergisi* 2, no. 2 (2018): 219-248.

HANNA, Nathalie. Cresce o número de jovens do Brasil que vão atrás do diploma no exterior. Veja. 2021. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/cresce-o-numero-de-jovens-do-brasil-que-voam-atras-do-diploma-no-exterior/> . Acessado em: 20 agosto 2022

HART, Jeffrey. "Three approaches to the measurement of power in international relations." *International organization* 30, no. 2 (1976): 289-305.

HAYDEN, M., LEVY, J. e THOMPSON, J. The SAGE handbook of research in International Education. London: SAGE Publications Ltd, 2015

HAYDEN, Mary e THOMPSON, Jeff (1995) International Schools and International Education: a relationship reviewed, *Oxford Review of Education*, 21:3, 327-345, DOI: 10.1080/0305498950210306

HAYDEN, Mary e THOMPSON, Jeff. International schools: Antecedents, current issues and metaphors for the future. **International education and schools: Moving beyond the first 40 years**, p. 3, 2013.

HEY, A.P.; CATANI, A.M. Reprodução social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

HILL, I. The history and development of international mindedness. In: HAYDEN, M.;

LEVY, J. e THOMPSON, J. The SAGE handbook of research in International Education. London: SAGE Publications Ltd, p. 28-44, 2015

HOPF, T. (2013) Common-sense constructivism and hegemony in world politics, *International Organization* 67(3): 317–354.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. **A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas**. Pp. 169 a 214. In: LIMA, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 364p.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Apêndice: Estatística de 500 anos de povoamento. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/imigracao-por-nacionalidade-1884-1933.html> . Acessado em: 02 agosto 2023

International Baccalaureate. **Ibo.org**, 2022. Página inicial. Disponível em: <https://www.ibo.org/> . Acessado em: 27 julho 2023

International schools market growth. **ISC RESEARCH**, 2022. Página inicial. Disponível em: <https://iscresearch.com/data/> . Acessado em: 31 julho 2023

International Schools Services. **ISS**, 2023. Página inicial. Disponível em: <https://www.iss.edu/> . Acessado em: 31 julho 2023

International Visitor Leadership Program (IVLP). **Bureau of Educational and Cultural Affairs**. 2022a. Disponível em: <https://exchanges.state.gov/non-us/program/international-visitor-leadership-program-ivlp> . Acessado em: 30 novembro 2022

Internationalisation at home. **EAIE-European Association for International Education**. 2022. Página Inicial. Disponível em: <https://www.eaie.org/community/expert-communities/internationalisation-home.html> Acessado em: 6 jun 2022

JOHNSTON, Alastair Iain. Treating international institutions as social environments. **International studies quarterly**, v. 45, n. 4, p. 487-515, 2001.

Joint Statement of Principles in Support of International Education. **U.S Department of Education**. 2021. Disponível em: <https://www.ed.gov/news/speeches/joint-statement-principles-support-international-education> . Acessado em: 2 setembro 2022

Kennedy-Lugar Youth Exchange & Study (YES). **Bureau of Educational and Cultural Affairs**. 2022d. Disponível em: <https://exchanges.state.gov/non-us/program/kennedy-lugar-youth-exchange-study-yes> . Acessado em: 01 dezembro 2022

Keohane, Robert O., and Joseph S. Nye Jr. "Power and interdependence in the information age." *Foreign Aff.* 77 (1998): 81

KNIGHT, J. Updated internationalization definition. *International Higher Education*, n. 33, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>. Acessado em: 30 maio 2022

KNIGHT, Jane. **A Time of Turbulence and Transformation for Internationalization. CBIE Research No. 14**. Canadian Bureau for International Education. 220 Laurier Avenue West, Suite 1550, Ottawa, Ontario K1P 5Z9, 1999

LEASK, Betty. **Internationalizing the curriculum**. Routledge, 2015

LEE, Geun. A theory of soft power and Korea's soft power strategy. **The Korean Journal of Defense Analysis**, v. 21, n. 2, p. 205-218, 2009.

LI, Lin & HONG, Xiaonan. The Application and Revelation of Joseph Nye's Soft Power Theory. **Studies in Sociology of Science**, vol 3, nº 2, 2012, pp. 48-52.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, v.46 n.159, p.38-62 jan./ mar, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos, e FREITAS, R. A. M. M. Freitas. "Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar." *Goiânia: Espaço Acadêmico* (2018): 364.

LIMA, Pedro Henrique Barros de. "A formação das elites, e seus aspectos, nas sociedades humanas: por que sempre haverá uma classe dirigente e uma classe dirigida?-uma revisão de literatura sobre a teoria das elites." (2014) monografia

LOMER, S. Soft power as a policy rationale for international education in the UK: a critical analysis. **Higher Education**, v. 74, n. 4, p. 581–598, 2017

LUCCI, Elian Alabi. **A era pós-industrial, a sociedade do conhecimento e a educação para o pensar**. São Paulo: Mandruvá, v. 12, 2008. Disponível em: <http://www.hottopos.com/vidlib7/e2.htm>. Acessado em: 13 abril 2022

LUCENA, Felipe. Escola Americana do Rio de Janeiro faz 82 anos. **Diário do Rio**. 17 mar 2019. Disponível em : <https://diariodorio.com/escola-americana-do-rio-de-janeiro-faz-82-anos/> . Acessado em 30 jun 2023

MAIER, Friedrich. A esquemática de poder em Nye e o pensamento de Antnio Gramsci Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/A-ESQUEM%C3%81TICA-DE-PODER-EM-NYE-E-O-PENSAMENTO-DE-ANTONIO-GRAMSCI-.pdf> Acessado em: 4 maio de 2023

MARCELINO, Joclia Martins; LAUXEN, Sirlei de Lourdes. O papel da IoC na internacionalização em casa. 2019. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/24.pdf> . Acessado em: 7 jun 2022

MARINHO, Rafaella. 34% dos líderes mundiais foram educados nos EUA ou Grã-Bretanha. **Perfil**. 2021. Disponível em: <https://brasil.perfil.com/mundo/34-dos-lideres-mundiais-foram-educados-nos-eua-ou-gra-bretanha.phtml> . Acessado em: 19 maio 2023

MCCLORY, Jonathan. **The Soft Power 30: A global ranking of Soft Power**. Portland: USC Center on Public Diplomacy, 2019

MELO, Alessandro de; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

MENGER, Katiele Rezer. Estado e Relações Internacionais. **Odela** . 2019. Disponível em <https://www.ufrgs.br/odela/2019/06/28/estado-e-relacoes-internacionais-numa-perspectiva-marxista/> . Acessado em: 6 maio de 2023

MERCER, Collin. Antonio Gramsci and 'soft power': e-laborare or the work and government of culture. Disponível em: https://www.academia.edu/3703420/Antonio_Gramsci_and_soft_power_elaborare_or_the_work_and_government_of_culture . Acessado em: 22 abril 2016

MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. Editora brasiliense (1984) p.125.

Modelo de Simulação das Nações Unidas. **Uniric**. 17 jan 2023. Disponível em: <https://unric.org/pt/modelo-de-simulacao-das-nacoes-unidas/> . Acessado em 13 jul 2023

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Coleção educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MONTALDO, Graciela, “Guía Rubén Daro”, in Graciela Montaldo (ed.), *Viajes de un cosmopolita extremo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Econômica, 2014, p. 12.

MORAES, Dênis de. Notas sobre imaginário social e hegemonia cultural. **Revista Contracampo** 01 (1997).

MORENO, Ana Carolina. Brasil é o 9º país que mais envia estudantes aos Estados Unidos. **G1**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/08/brasil-e-o-9o-pais-que-mais-envia-estudantes-aos-estados-unidos.ghtml> . Acessado em: 19 julho 2022

MORENO, Ana Carolina. N° de brasileiros estudando nos EUA cresce 78% em um ano, diz ONG. **G1**. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/n-de-brasileiros-estudando-nos-eua-cresce-78-em-um-ano-diz-ong.html> . Acessado em: 19 julho 2022

MOROSINI, Marília Costa. "Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas." *Educar em revista* (2006): 107-124.

NICOLESCU, Basarab (1997). **A Evolução Transdisciplinar a Universidade, Condição para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <http://cirettransdisciplinarity.org/bulletin/b12c8por.php> . Acessado em: 20 maio 2022

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 15-35, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: 07 janeiro 2023

NOGUEIRA, Maria Alice, and CM NOGUEIRA. "Um arbitrário cultural dominante." *Revista Educação, São Paulo* 1, no. 5 (2007): 36-45.

NOVELLI, Douglas Henrique. A APLICAÇÃO DO CONCEITO DE SOFT POWER EM ESTUDOS EMPÍRICOS.. In: **Anais XI Seminário Nacional Sociologia & Política**. Anais. Curitiba(PR) UFPR, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/11snp/236202-A-APLICACAO-DO-CONCEITO-DE-SOFT-POWER-EM-ESTUDOS-EMPIRICOS>. Acessado em: 20/04/2022

NOVELLI, Douglas Henrique. Nosso mais valioso recurso”: Mensurando o impacto dos programas de intercâmbio estadunidenses sobre o comportamento internacional de outros Estados. In: **I Seminário Discente de Ciência Política da UFPR (SDCP)**. 2020. Disponível em https://web.archive.org/web/20201020125140id_/https://eventos.ufpr.br/SDCP/SDCP2020/paper/viewFile/3065/811 . Acessado em: 17 abril 2022

NYE, Jr. **O Futuro do poder**. (M.Lopes, trad). São Paulo. Benvirá. 2012

NYE, Jr. S. Public Power: **The Means to Success in World Politics**. *New York: Public Affairs*. 2004.

OECD (2014), **Education at a Glance 2014: OECD Indicators**, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

OECD (2021), **Education at a Glance 2021: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.

Optional Practical Training (OPT) for F-1 Students. **USCIS** . 2022. Disponível em: <https://www.uscis.gov/working-in-the-united-states/students-and-exchange-visitors/optional-practical-training-opt-for-f-1-students> . Acessado em: 01 setembro 2022

Overseas Schools Advisory Council Worldwide Fact Sheet-2000-2001. **U.s Department of State**. 20 jan 2009. Disponível em: https://1997-2001.state.gov/about_state/schools/wide.html . Acesso em 30 junho 2023

OVIEDO, Lourdes Evangelina Zilberberg. **A Internacionalização do Ensino Superior como Processo de Inovação Institucional: estudo de caso da Fundação Armando Alvares Penteado-FAAP**. 2014. Tese de Doutorado.

Pan American School – The International School of Porto Alegre. Disponível em: <https://www.panamerican.com.br/pt/>. Acessado em: 21 julho. 2023.

PASSOS, Rodrigo Duarte Fernandes dos. Interregno hegemônico? Uma avaliação sobre a hegemonia dos Estados Unidos a partir da análise das relações de força dos cadernos carcerários de Gramsci. **Revista Novos Rumos** 56, n.º. 2 , 2019, p.59-70.

PEREIRA,Pablo e JANSEN,Roberta. Cresce número de brasileiros fora do país;classe média foge da crise e da violência. **Estadão**. 2021. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-numero-de-brasileiros-fora-do-pais-classe-media-foge-da-crise-e-da-violencia,70003930388#:~:text=Segundo%20dados%20do%20Minist%C3%A9rio%20das,%2C%20o%20n%C3%BAmero%20aumentou%2036%25>. Acessado em: 17 junho 2022

PERES, Thomas Ewerton L.P. A influência do calvinismo no processo de fundação e desenvolvimento dos Estados Unidos. Monografia. Pag 35. João Pessoa. 2016

PINTO, Marialva Moog; LARRECHEA, Enrique Martínez. Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 23, p. 718-735, 2018.

PORTELLI, H. 1977. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Porto Alegre, Brazil: Pan American School of Porto Alegre: 2022-2023 Fact Sheet. **U.s Department of State**. 7 mar 2023f. Disponível em: <https://www.state.gov/pan-american-school-of-porto-alegre-fact-sheet/> Acessado em: 14 julho 2023

PRECIADO, Jaime. América Latina no sistema-mundo: questionamentos e alianças centro-periferia. **Caderno CRH**, v. 21, p. 251-265, 2008.

PRETZEL, Sofia Cristina. **O intercâmbio acadêmico-cultural como ferramenta de Soft Power: o caso norte-americano**. Monografia em Relações Internacionais, Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, p.59. 2021

Quais tipos de intercâmbio cultural e como funciona. **BEX Brazilian Exchange**. Página inicial. Disponível em: <https://bex.tur.br/noticias/quais-os-tipos-de-intercambio-cultural-e-como-funciona> . Acessado em : 01 julho 2023

RAMOS, Leonardo; ZAHRAN, Geraldo. Da Hegemonia ao poder brando: implicações de uma mudança conceitual. **Cena Internacional**, ano, v. 8, p. 134-157, 2006.

RAUEN, Margarida Gandara et al. A educação internacional e os resultados de cooperação Brasil-Alemanha na Unicentro. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, p. 673-690, 2016.

Recife, Brazil: American School of Recife: 2022-2023 Fact Sheet. **U.s Department of State**. 7 mar 2023e. Disponível em: <https://www.state.gov/american-school-of-recife-fact-sheet/> Acessado em: 12 julho 2023

Rede pública estadual do Amazonas contará com primeira escola bilíngue em Língua Francesa.2017. **SEDUC-Secretaria de Estado de Educação**. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/rede-publica-estadual-do-amazonas-contara-com-primeira-escola-bilingue-em-lingua-francesa/> . Acessado em: 17 junho 2022

Report on international Educational Exchange. **OpenDoors**. 2021. Disponível em: <https://opendoorsdata.org/annual-release/international-students/> . Acessado em: 30 agosto 2022

RIBEIRO, Paulo Henrique. Educação e Relações Internacionais: Diálogos Possíveis. **Revista Todavia**. Rio Grande do Sul. Série 2, vol 1, n° 1. p 33- 46. Jul. 2016. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/revistatodavia/S.%202%20Ed.%201%20-%20Artigo%20.pdf> Acessado em 13 junho 2022

RIBEIRO, Paulo Silvino. “Transformações socioeconômicas no Brasil da década de 50”, *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/transformacoes-socioeconomicas-no-brasil-decada-50.htm> Acessado em 10 de julho de 2023

Rio de Janeiro, Brazil: Escola Americana do Rio de Janeiro: 2022-2023 Fact Sheet. **U.s Department of State**. 7 mar 2023d. Disponível em : <https://www.state.gov/american-school-of-rio-de-janeiro-fact-sheet/> . Acessado em: 09 julho 2023

ROBSON, S. Internationalization at home: internationalizing the university experience of staff and students. *Educação*, v. 40, n.3, p.368-374, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84854915011.pdf> . Acesso em 05 junho 2022

SABBATINI, Marcelo. Hegemonia cultural, violência simbólica e neocolonialismo: Contribuições dos fundamentos sociológicos e antropológicos da educação para a análise teórica da educação a distância (EAD).

Sao Paulo, Brazil: Graded- The American School of Sao Paulo: 2022-2023 Fact Sheet. **U.s Department of State**. 14 fev 2023a. Disponível em : <https://www.state.gov/graded-the-american-school-of-sao-paulo-fact-sheet/> . Acessado em: 30 junho 2023

SAUNDERS, Frances Stonor. **Quem pagou a conta? : A CIA na Guerra Fria da cultura**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro. Editora Record, 2008. 560 p.

SCHIPPLING, Anne; ABRANTES, Pedro. **Para uma visão panorâmica do campo das escolas internacionais na Grande Lisboa**, n. 52, p. 7-27, 2018.

SCHNEIDER, Marco; BEZERRA, Arthur Coelho; CASTRO, Leonardo. Um esboço de autoanálise da Ciência da Informação: contribuições de Pierre Bourdieu. **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. Rio de Janeiro: Garamond, p. 49-71, 2017.

SCHÜTZ, Ricardo. **Escolas Internacionais no Brasil, 2014**. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-intsch.html> . Acessado em: 18 junho 2022

SCOTT-SMITH, Giles. Mapping the Undefinable: Some Thoughts on the Relevance of Exchange Programs within International Relations Theory. **AAPSS**, [s.l.], v. 616, n. 1, p. 173-195, 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0002716207311953#articleCitationDownloadContainer>. Acessado em: 16 abril 2022

SCOTT-SMITH, Giles. Still Exchanging? The History, Relevance, and Effect of International Exchange Programs. **E-International Relations**, [s.l.], 14 set. 2012. Disponível em: <https://www.e-ir.info/2012/09/14/still-exchanging-the-history-relevance-and-effect-of-international-exchange-programs/> . Acessado em: 18 abril 2022

SEMERARO, Giovanni. "Intelectuais" orgânicos" em tempos de pós-modernidade." *Cadernos Cedes* 26 (2006): 373-391.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo social**, v. 17, p. 335-350, 2005.

SILVA, Patrícia Andrade da; TIMBÓ, Raimunda Cid. O papel da escola no processo da socialização na educação infantil. **Revista PLUS FRJ**. Santa Catarina. N° 3, p.68-77, 2017.

SILVA, Tamires. Escolas mais caras do Brasil: quais são e quanto custam suas mensalidades?. **FinanceOne**. 16 maio 2022. Disponível em: <https://financeone.com.br/quanto-custam-escolas-mais-caras-brasil/> . Acessado em: 12 julho 2023

SOUZA, Karina. Além do 'hi, how are you': mais barato, ensino bilíngue cresce no Brasil. **Exame**. 2021. Disponível em: <https://exame.com/negocios/alem-do-hi-how-are-you-mais-barato-ensino-bilingue-cresce-no-brasil/> . Acessado em 17 maio 2022

TENENTE, Luiza. Escolas bilíngues e internacionais no Brasil cobram mensalidades de até R\$ 12mil; saiba como funcionam. **G1**. 12 jan. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/01/12/escolas-bilingues-e-internacionais-no-brasil-cobram-mensalidades-de-ate-r-12-mil-saiba-como-funcionam.ghtml> . Acesso em : 27 maio 2023

The Future Leaders Exchange (FLEX) Program. **Bureau of Educational and Cultural Affairs**. 2022c. Disponível em: <https://exchanges.state.gov/non-us/program/future-leaders-exchange> . Acessado em: 01 dezembro 2022

THIESEN, Juares da Silva. Estratégias de Internacionalização da Educação e do Currículo: Das Universidades aos Territórios da Educação Básica. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, 2019.

THIESEN, Juares da Silva. **Currículo e internacionalização na educação básica**. Pimenta Cultural, 2021

THIESEN, Juares; SEABRA, Filipa. Internacionalização da educação e dos currículos nos contextos do Ensino Básico e Secundário em Portugal. **Educação (UFSM)**, v. 45, n. 1, p. 79-1-26, 2020.

Top host destination of international students worldwide in 2020. **STATISTA**. 2022. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/297132/top-host-destination-of-international-students-worldwide/> . Acessado em 17 junho 2022

UNESCO, 2015: *The ABCs of Global Citizenship Education*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248232E.pdf> . Acesso em 31 maio 2022

UNESCO. Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação. Conferência Mundial sobre a Educação Superior. Paris. In: Universidade e Sociedade, n. 17, ANDES-SN, nov. 1998

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> . Acessado em: 07 junho 2022

UNESCO. Repensar a Educação: Rumo a um bem comum mundial?. Brasília-DF, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670> . Acessado em: 07 junho 2022

UNITED WORLD COLLEGES. UWC 2022. Página inicial. Disponível em: <https://www.uwc.org/schools> . Acessado em: 31 junho 2023

Vaz, Cecília. "Boémia noturna e sociabilidade artística: cabarés em Lisboa nos" loucos anos vinte"." *Estudos do Século XX* 9 (2009): 135-152.

VIEIRA, Cesar Romero Amaral; MARTINS, Luiz Cândido; SARAT, Magda. Educação protestante norte-americana e processo civilizador: contribuições para o debate. **Educação e Fronteiras**, v. 7, n. 19, p. 124-136, 2017.

WOJCIUK, Anna; MICHAŁEK, Maciej; STORMOWSKA, Marta. Education as a source and tool of soft power in international relations. **European Political Science**, v. 14, p. 298-317, 2015

ZAHRAN, Geraldo & RAMOS, Leonardo. Da hegemonia ao Poder Brando: implicações de uma mudança conceitual. Trabalho apresentado no 30º Encontro Anual da Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Caxambu, 2006.

ZAHRAN, Geraldo & RAMOS, Leonardo. From hegemony to soft power: implication of a conceptual change In: PARMAR, Inderjeet & COX, Michael (Eds.) *Soft Power and US Foreign Policy: theoretical, historical and contemporary perspectives*. Abingdon: Routledge, 2010, p. 12-31

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Seção 1

1- Qual seu gênero ?

- a) feminino b) masculino c) outro (opção aberta)

2- Qual sua idade? (digitar apenas números) (opção aberta)

3- Qual sua nacionalidade?

- a) Brasileiro b) outro (opção aberta)

4- Onde você mora atualmente?

- a) Brasil b) Estados Unidos c) outro (opção aberta)

5- Qual sua escolaridade?

- a) Ensino médio completo b) Ensino Superior incompleto c) outro (opção aberta)

6- Qual sua área de interesse?

- a) Ciências Políticas/ Relações Internacionais b) Direito c) Saúde
c) Comércio/economia/Marketing e) Educação f) Engenharia g) outro (opção aberta)

7- Onde você está cursando/cursará graduação ?

- a) Brasil b) Estados Unidos c) outro (opção aberta)

8- Está satisfeito com sua escolha para estar cursando ou cursar graduação ?

- a) Sim! Estou satisfeito com minha escolha b) Não! Se eu pudesse teria escolhido outro país

9- Se sua resposta para a pergunta anterior foi “NÃO” , qual país teria escolhido para cursar ou estar cursando graduação?

- a) Não se aplica , pois minha resposta foi “SIM” b) Estados Unidos
c) outro (opção aberta)

10- Qual seu nível de inglês ?

- a) Iniciante b) Intermediário c) Avançado d) Fluente

Seção 2

11- Qual sua percepção sobre a frase a seguir : “Acredito que os Estados Unidos é modelo de progresso a ser seguido”

- a) Discordo totalmente b)Discordo parcialmente c)Neutro d)Concordo parcialmente e) Concordo totalmente

12- Avalie abaixo, na escala de 1 a 10, o seu sentimento a respeito dos Estados Unidos. Sendo de 1 a 5 valores negativos, 6 valor neutro , e de 7 a 10 valores positivos.

13- A frase a seguir representa o que sente: “ Eu me sinto muito familiarizado com a cultura e o povo dos Estados Unidos. Entre os países, depois do Brasil, os EUA é o que tenho maior conexão pessoal

- a) Discordo totalmente b)Discordo parcialmente c)Neutro d)Concordo parcialmente e) Concordo totalmente

14- Qual sua percepção sobre a frase a seguir: “Considero os Estados Unidos um exemplo de país no quesito educação”

- a) Discordo totalmente b)Discordo parcialmente c)Neutro
d)Concordo parcialmente e) Concordo totalmente

15- Qual sua percepção sobre a frase a seguir: “ Entre Brasil e EUA, preferiria cursar ensino superior/pós graduação nos EUA”

- a) Discordo totalmente b)Discordo parcialmente c)Neutro
d)Concordo parcialmente e) Concordo totalmente

16- Qual sua percepção sobre a frase a seguir: “Considero os Estados Unidos um exemplo de país quanto a qualidade de vida”

- a) Discordo totalmente b)Discordo parcialmente c)Neutro
d)Concordo parcialmente e) Concordo totalmente

17- Qual sua percepção sobre a frase a seguir: “Entre viver no Brasil ou EUA, preferiria morar e trabalhar nos EUA.

- a) Discordo totalmente b)Discordo parcialmente c)Neutro
d)Concordo parcialmente e) Concordo totalmente

Seção 3

18 – Onde você estudou ?

- a) American School of Rio de Janeiro b) Graded- The American School of São Paulo
 c) American School of Belo Horizonte d) American School of Recife
 e) American School of Brasília f) Pan American-The International School of
 Porto Alegre g) Outros (opção aberta)

19- Quanto tempo você estudou na Escola Americana ?

- a) Menos de 1 ano b) entre 1 e 2 anos c) entre 3 e 4 anos
 d) 5 e 7 anos e) 8 e 10 anos f) mais de 10 anos

20- Em que anos você se graduou na Escola Americana ?

- a) 2022 b) outro (opção aberta)

21- Durante o tempo que você estudou na Escola Americana , como você avaliaria o contato que teve com a cultura e povo dos EUA?

- a) Sinto que tive muito pouco contato b) Sinto que tive pouco contato
 c) Sinto que tive um contato razoável d) Sinto que tive muito contato

22- Qual sua percepção sobre a frase a seguir: “ Ter estudado na Escola Americana contribuiu para o grau de familiaridade e proximidade que sinto pelos Estados Unidos”

- a)Discordo totalmente b)Discordo parcialmente c)Neutro d)Concordo
 parcialmente e) Concordo totalmente

23- Qual sua percepção sobre a frase a seguir: “ Ter estudado na Escola Americana contribuiu para que eu tivesse uma imagem positiva dos Estados Unidos”

- a) Discordo totalmente b)Discordo parcialmente c)Neutro d)Concordo
 parcialmente e) Concordo totalmente

24- Qual sua percepção sobre a frase a seguir: “ Estudar na Escola Americana contribuiu para despertar o interesse dos alunos da instituição por cursar universidade nos EUA”

- a) Discordo totalmente b)Discordo parcialmente c)Neutro d)Concordo
 parcialmente e) Concordo totalmente

**ANEXO A – ESCOLAS INTERNACIONAIS NO BRASIL SEGUNDO A JOHN
CATT’S GUIDE TO INTERNATIONAL SCHOOLS 2022/23**

ESTADO	NOMES	CURRÍCULO/ TESTES INTERNACIONAIS	IDIOMA DE INSTRUÇÃO
PE	ABA Global School	IBPYP	Inglês
PA	Amazon Valley Academy	USA / ACT, SAT	Inglês
DF	American School of Brasília	IBDP, USA	Inglês
SP	American School of Campinas	IBDP, IBPYP / SAT, ACT	Inglês
PE	American School of Recife	USA	Inglês
SC	Associação Educacional Luterana Bom Jesus/ IELUSC	IBDP	
DF	Brasilia International School	USA	
RJ	Centro Internacional de Educação Integrada	IBDP, IBPYP	Inglês
SP	Chapel School- The American International School of Brazil	IBDP / ACT, SAT, TOEFL	Inglês
CE	Colégio 7 de Setembro	IBDP	Inglês e português
SP	Colégio Humboldt		
SP	Colégio Miguel de Cervantes	IBDP	Espanhol, inglês e português
PR	Colégio Positivo Internacional	IBDP , IBMYP , IBPYP	Inglês e português
SP	Colégio São Luis	IBDP	Inglês e português
SP	Colégio Sidarta		
SP	Colégio Soka do Brasil	IBDP	Inglês e português
PR	Colégio Suíço- Brasileiro de Curitiba	IBDP	Inglês
SC	Coree International School	IBDP , IBPYP	
PR	Cultura Inglesa Filial Cabral		
RJ	Escola Alemã Corcovado		
MG	Escola Americana de Belo Horizonte	IBMYP , IBPYP	Inglês e Português
RJ	Escola Americana do Rio de Janeiro- Barra da Tijuca	IBDP	Inglês
RJ	Escola Americana do Rio de Janeiro- Gávea	IBDP , Nacional ,USA	Inglês
SP	Escola Belt Yaacov	IBDP , IBPYP	Inglês
SP	Escola Bilíngue Pueri Domus- Aclimação Campus	IBDP	Inglês e português
SP	Escola Bilíngue Pueri Domus - Italm Campus	IBDP	Inglês e português
SP	Escola Bilíngue Pueri Domus -Perdizes Campus	IBDP	Inglês e português
SP	Escola Bilíngue Pueri Domus - Verbo Divino Campus	IBDP	Inglês e português
SP	Escola Castanheiras	IBDP	Inglês
SP	Escola do Futuro- São Paulo		
RJ	Escola Eleva- Barra da Tijuca	IBDP	Inglês e português
RJ	Escola Eleva- Botafogo	IBDP	Inglês e português
RN	Escola Francesa de Natal		
SP	Escola Internacional de Alphaville	IBDP , IBPYP	Inglês
SP	Escola Internacional Nova Geração	Nacional , USA	
SC	Escola Internacional UniSociesc Blumenau	IBDP , IBPYP	Inglês e português
SC	Escola Internacional UniSociesc Florianópolis	IBDP , IBPYP	Inglês e português
SP	Escola Lourenço Castanho	IBDP	Inglês e português
RJ	Escola Nova	IBDP	Inglês e português

RJ	Escola Suíço-Brasileira (ESC) by SIS Swiss International School	IBDP , IBMYP , IBPYP	Inglês, francês, alemão e português
SP	Escola Suíço-Brasileiro de São Paulo	IBDP, National	Alemão, inglês e português
SP	GIS SP- The International School of São Paulo	IBPYP	Inglês e português
SP	Graded- The American School of São Paulo	IBDP , USA / ACT, SAT	Inglês
PR	International School of Curitiba	IBDP, USA / SAT	Inglês
BA	Land School	IBMYP	Inglês e Português
PR	Lighthouse Ensino Bilíngue		
DF	Lyceée Français François Mitterrand	FrenchBacc	
SP	Lycée Pasteur (Lycée français de São Paulo/ Unité Vergueiro	FrenchBacc	
SP	Pan American Christian Academy	USA	
BA	Pan American School of Bahia	IBDP , IBPYP	
RS	Pan American School of Porto Alegre	IBMYP, IBPYP, USA Nacional, AP / ACT, SAT,	Inglês e português
SP	PlayPen Escola Cidade Jardim	IPC, National	Inglês e português
SP	Red House International School	IBPYP	Inglês
RJ	Rio International School	USA	
	Saint Nicholas School	IBDP , IBPYP, IGCSE	Inglês
	Saint´Anna International School	USA / SAT	português
DF	School of the Nations	USA , AP	Inglês e português
	SIS Swiss International School Brasília	IBMYP , IBPYP	Inglês e português
SP	Sphere International School	IBDP, IBMYP, IBPYP	Inglês e português
SP	St Nicholas School – Alphaville Campus	IBMYP, IBPYP	Inglês e português
SP	St. Francis College Brazil	IBDP , IBMYP	Inglês e português
SP	St. Paul´s School	UK, IBDP , IGCSE	Inglês
SP	The British College of Brazil	UK , IBDP, IGCSE	Inglês
DF	The British School of Brasília	UK	
RJ	The British School Rio de Janeiro	IBDP , IPC , National, UK , IGCSE	Inglês
RJ	The British School Rio de Janeiro Barra	IBDP	
RS	Valley International School	IBPYP	Inglês e português

Elaborado pela autora com base em Barnes (2022, p. 497-499)⁸⁷

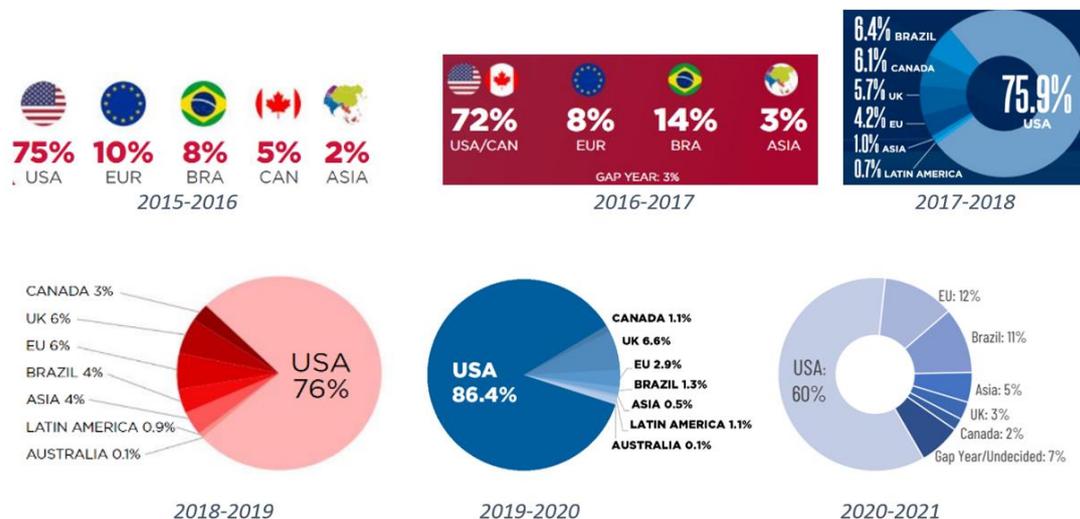
⁸⁷ O AP (*Advanced Placement*) é um currículo do ensino médio criado pelo *College Board*. Um programa americano composto por disciplinas obrigatórias e eletivas com aulas a nível de ensino superior. O IPC (*International Primary Curriculum*) um currículo internacional desenvolvido para crianças de 5 a 11 anos. O IGCSE (*the International General Certificate of Secondary Education*) é uma qualificação internacional reconhecida por universidades em todo o mundo. Baseada em disciplinas individuais de estudos para jovens de 14 a 16 anos, ao final de sete disciplinas cursadas do IGCSE, o certificado é concedido. *FrenchBacc* é o *French Baccalaureate*, abrange um currículo e diploma francês. A qualificação é exigida na França para alunos que desejam prosseguir seus estudos no Ensino Superior do país. Os SAT (*Scholastic Aptitude Test*) e ACT (*American College Testing*) são provas padronizadas para admissão em universidades no exterior. O TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) é um teste de proficiência em inglês.

ANEXO B – ESCOLAS INTERNACIONAIS NO BRASIL DE ACORDO COM SCHÜTZ

Estado	Escola
SP	<i>Graded- The American School of São Paulo</i>
SP	Chapel International School
SP	Pan American Christian Academy
SP	St. Paul's School
SP	St. Francis College
SP	American School of Campinas
SP	St. Nicholas School
SP	Sant'Anna International School
SP	The British College of Brazil
SP	Avenues
RJ	The British School of Rio de Janeiro
RJ	American School of Rio de Janeiro
RJ	ICS - International Christian School - Rio
RJ	Our Lady of Mercy School
RJ	Rio International School
MG	American School of Belo Horizonte
DF	American School of Brasilia
DF	Brasilia International School
DF	School of the Nations
DF	SIS Swiss International School
DF	The British School of Brasilia
PR	International School of Curitiba
RS	Pan American School of Porto Alegre
RS	North American School
RS	Colégio Israelita Brasileiro
BA	Pan American School of Bahia
PE	American School of Recife
PA	Amazon Valley Academy
AM	Amazonas English Academy

Fonte: Schültz (2019)

ANEXO C – PAÍSES DAS UNIVERSIDADES DESTINO DOS ALUNOS FORMADOS NA GRADED – THE AMERICAN SCHOOL OF SÃO PAULO ENTRE OS ANOS LETIVOS DE 2015/2016 A 2020/2021



Fonte: *Graded Annual Reports* (GRADED, 2023)

ANEXO D- DISCIPLINAS DO IB *DIPLOMA PROGRAMME* OFERTADAS PELO EARJ E EAB

Disciplinas IB DP ofertadas pela EAB		
<p>ENGLISH</p> <ul style="list-style-type: none"> • English 9 & 10 • IBDP English Language and Literature SL/HL • IBDP English Literature HL <p>MATHEMATICS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrated 1 • Integrated 2 • Integrated 3 • IBDP AI SL/HL • IBDP AA SL/HL <p>SOCIAL STUDIES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modern World History • Brazilian Social Studies ** • Philosophy and Sociology ** • Introduction to Economics • IBDP History SL/HL • IBDP Brazilian Social Studies SL • IBDP Economics SL/HL <p>* INDICATES COURSES THAT STUDENTS MAY REPEAT AS CONTENT CHANGES EACH YEAR ** COURSES IN PORTUGUESE</p>	<p>SCIENCE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grade 9 Integrated Science • Chemistry • Biology • Physics • IBDP Chemistry SL/HL • IBDP Biology SL/HL • IBDP Physics SL/HL <p>WORLD LANGUAGES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portuguese Language Learners 1 • Portuguese Language Learners 2 • Portuguese Language Learners 3 • IBDP Spanish Ab Initio SL • IBDP Spanish A Language & Literature SL • IBDP Portuguese B SL • IBDP Portuguese A Language & Literature SL/HL • School-Supported Self-Taught Literature SL 	<p>PHYSICAL EDUCATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Physical Education 9-12 • Physical Education Varsity <p>CREATIVE ARTS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Art Themes * • Theater * • Theater Production * • Choir * • Concert Band * • IBDP Visual Arts SL/HL • IBDP Film SL/HL • IBDP Theatre SL/HL • Personal Exploration Project * <p>TECHNOLOGY</p> <ul style="list-style-type: none"> • Digital Media Production * • Digital Media Design * • Coding * <p>THEORY OF KNOWLEDGE</p> <ul style="list-style-type: none"> • IBDP TOK
Disciplinas IB DP ofertadas pela EARJ		
<p>IB English A Language and Literature HL and SL IB Portuguese A Language and Literature HL and SL IB French B HL and SL IB Spanish B HL AND SL IB Portuguese B HL and SL IB Economics HL and SL IB Global Politics HL and SL IB History HL and SL IB Brazilian Social Studies (BSS) SL Biology HL and SL IB Chemistry HL and SL IB Physics HL and SL IB Biology HL and SL IB Mathematics Analysis and Approaches HL and SL IB Mathematics Applications and Interpretations HL and SL IB Visual Arts HL and SL Theory of Knowledge</p>		

Fonte: EAB (2023) , EARJ (2023)

ANEXO E- REQUISITOS E EXEMPLOS DE DISCIPLINAS DA *ADVANCED PLACEMENT* OFERTADO PELA PAS POA E EABH

Disciplinas AP ofertado pela PAS POA			
<p>The diagram illustrates the requirements for the AP Capstone Diploma. It consists of three main components: <ul style="list-style-type: none"> AP Seminar Year 1: Earn a score of 3 or higher. AP Research Year 2: Earn a score of 3 or higher. 4 AP Exams Throughout High School: Earn a score of 3 or higher. The AP Seminar and Research components lead to the AP Seminar and Research Certificate, while the combination of all three leads to the AP Capstone Diploma. </p>			
AP Capstone Seminar AP Capstone Research AP Physics AP Biology AP Environmental Science AP Spanish Language AP Statistics		AP Calculus AP Economics AP World History AP US History AP Computer Science Principles AP Literature	
Disciplinas AP ofertada pela EABH			
9º ano	1ª série do Ensino Médio	2ª série do Ensino Médio	3ª série do Ensino Médio
AP Human Geography	AP World History AP Spanish Language and Culture AP Biology	AP Psychology AP Seminar* AP English Language and Composition AP Physics 1	AP English Literature and Composition AP Research* AP Calculus AB AP Comparative Government AP Biology

Fonte: PAS POA (2023), EABH (2023)

ANEXO F- DISCIPLINAS DO ENSINO MÉDIO PARA OS DIPLOMAS BRASILEIRO E ESTADUNIDENSE OFERECIDOS PELAS AMERICAN SCHOOL NO BRASIL

<i>American School of Rio de Janeiro</i>																																								
<p>AMERICAN DIPLOMA Graduation Requirements English - 4 credits Mathematics - 3 credits Science - 3 credits Individuals and Society - 3 credits Additional Language - 2 credits Creative Arts - 1 credit Physical Education - 1 credit Electives - 7 credits TOTAL credits for graduation - 24 credits</p>				<p>BRAZILIAN DIPLOMA Required courses include: Portuguese A (10th, 11th, and 12th grades) PE - 1 Semester Applied Human and Social Sciences Brazilian Social Studies (History, Geograph, Sociology & Philosophy) IB Brazilian Studies (only offered at SL)</p>																																				
<i>American School of Brasília</i>																																								
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">US DIPLOMA (GRADES 9-12)</th> <th style="text-align: center;">24 CREDITS</th> <th style="text-align: center;">BRAZILIAN DIPLOMA (GRADES 10-12)</th> <th style="text-align: center;">22 CREDITS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">English</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">Portuguese</td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Math</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">Math</td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Science</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">Science</td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Social Studies</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">Social Studies</td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Arts</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">Arts</td> <td style="text-align: center;">1</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Physical Education</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">Physical Education</td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Foreign Languages</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">English (Foreign Language)</td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Electives</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">Philosophy/Sociology</td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> </tbody> </table>	US DIPLOMA (GRADES 9-12)	24 CREDITS	BRAZILIAN DIPLOMA (GRADES 10-12)	22 CREDITS	English	4	Portuguese	3	Math	3	Math	3	Science	3	Science	3	Social Studies	3	Social Studies	3	Arts	1	Arts	1	Physical Education	2	Physical Education	3	Foreign Languages	3	English (Foreign Language)	3	Electives	5	Philosophy/Sociology	3			
US DIPLOMA (GRADES 9-12)	24 CREDITS	BRAZILIAN DIPLOMA (GRADES 10-12)	22 CREDITS																																					
English	4	Portuguese	3																																					
Math	3	Math	3																																					
Science	3	Science	3																																					
Social Studies	3	Social Studies	3																																					
Arts	1	Arts	1																																					
Physical Education	2	Physical Education	3																																					
Foreign Languages	3	English (Foreign Language)	3																																					
Electives	5	Philosophy/Sociology	3																																					
<i>American School of Belo Horizonte</i>																																								
<p>American Diploma</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Subject</th> <th style="text-align: center;">Credits</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">English</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Math</td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Science</td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Social Studies</td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Electives</td> <td style="text-align: center;">6</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Foreign Language</td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Physical Education</td> <td style="text-align: center;">2</td> </tr> </tbody> </table>				Subject	Credits	English	4	Math	3	Science	3	Social Studies	3	Electives	6	Foreign Language	3	Physical Education	2																					
Subject	Credits																																							
English	4																																							
Math	3																																							
Science	3																																							
Social Studies	3																																							
Electives	6																																							
Foreign Language	3																																							
Physical Education	2																																							
<i>Pan American- The international School of Porto Alegre</i>																																								
<p>English 4 credits English Language and Literature Seminar or AP Capstone Seminar</p> <p>Mathematics 4 credits Geometry Algebra 2 Pre-Calculus AP Calculus or Senior Math Seminar or AP Statistics</p> <p>Social Studies 4 credits Human Geography World History or AP World History or Comparative Government US History or AP US History Research or AP Capstone Research</p>	<p>Science 4 Credits Biology Chemistry Physics or AP Physics Environmental Science or AP Chemistry or AP Biology</p> <p>Portuguese Language 4 credits Portuguese Language and Literature</p> <p>Brazilian Social Studies 4 credits Geography History Philosophy & Sociology</p>	<p>Physical Education and Health 4 credits</p> <p>Technology or Fine Arts 1 credit</p> <p>Personal Project 1 credit</p> <p>Electives 4 credits</p> <p>Total Required 34 credits</p>																																						

Fonte: EARJ (2023), EAB (2023), EABH (2023) e PAS POA (2023)