

CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: CONVERGÊNCIAS COM O DISCURSO EDUCACIONAL GLOBAL EM CONTEXTOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO

CURRÍCULOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA: CONVERGENCIAS CON EL DISCURSO EDUCACIONAL GLOBAL EN CONTEXTOS DE INTERNACIONALIZACIÓN

BRAZILIAN BASIC EDUCATION CURRICULA: CONVERGENCES WITH THE GLOBAL EDUCATIONAL DISCOURSE IN CONTEXTS OF INTERNATIONALIZATION

Juares da Silva THIESEN¹

RESUMO: No texto, analiso o progressivo alinhamento da Educação Básica brasileira aos movimentos pela internacionalização da educação, com especial atenção às estratégias que Estados, Organismos Transnacionais e iniciativa privada vêm mobilizando com a expectativa de ajustarem configurações curriculares de escolas a essa perspectiva que se hegemoniza em escala global. A discussão é feita com base nos conceitos de discurso educacional e acadêmico global de Jason Beech, além de outros, associados com análise das políticas educacionais e curriculares. Aponto que no Brasil as estratégias afetam mais fortemente dinâmicas que envolvem gestão escolar, desenhos curriculares, conteúdos de conhecimento e formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Internacionalização. Educação básica. Discursos globais.

RESUMEN: *En el texto, analizo la progresiva aproximación de la Educación Básica brasileña con los movimientos por la internacionalización de la educación, con especial atención a las estrategias que Estados, organismos transnacionales e iniciativa privada han movilizad con la expectativa de ajustar configuraciones curriculares de las escuelas a esa perspectiva hegemonizada en escala mundial. La discusión se hace con base en los conceptos de discurso educativo y académico global (Beech, 2012) además de otros asociados con el análisis de las políticas educativas y curriculares. Como resultado, señalo que en Brasil las estrategias afectan más fuertemente dinámicas que involucran gestión escolar, diseños curriculares, contenidos de conocimiento y formación de profesorado.*

PALABRAS CLAVE: *Currículo. Internacionalización. Educación básica. Discursos globales.*

ABSTRACT: *This paper analyzes the progressive alignment of Brazilian Basic Education to movements for the internationalization of education. Special attention is given to strategies of states, transnational organizations and the private sector to adjust school curricula to this perspective that has become hegemonic worldwide. The discussion is based on the concepts of*

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Maestro del Sector de Estudios Especializados en Educación. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-9299-4441>>. Correo: juares.thiesen@ufsc.br

global educational and academic discourse (Beech, 2012) and on others associated to the analysis of educational and curricular policies. I show that in Brazil, the strategies more strongly affect dynamics that involve school administration, curriculum design, contents of knowledge and teacher education.

KEYWORDS: *Curriculum. Internationalization. Basic education. Global discourses.*

Introducción

El trabajo resulta de una investigación que desarrollo en la práctica de postdoctorado en el Instituto de Educación de la Universidad do Minho, Portugal, y que tiene el objetivo de analizar las implicaciones de los movimientos de internacionalización curricular en la/de la Enseñanza Superior sobre actuales políticas y reconfiguraciones curriculares de la Educación Básica, particularmente en los escenarios de Brasil y Portugal.

Como recorte de la investigación más amplia, analizo en el texto el involucramiento de la Educación Básica brasileña, especialmente su configuración curricular, a los movimientos por la internacionalización. En este ámbito, exploro elementos que señalan *cómo* y *con qué intensidad* las estrategias movilizadas por el Estado brasileño y por la iniciativa privada implican sobre dinámicas de la organización escolar en términos curriculares, especialmente en la gestión del currículo, en aspectos que involucran mecanismos de evaluación, planes curriculares, contenidos de conocimientos y formación de profesorado.

En trabajos anteriores en el ámbito de esta investigación, me encargué de tratar, respectivamente: i) de la identificación y discusión de conceptos y de contextos sociopolíticos que involucren el problema de la internacionalización de la educación; ii) de posibles alineamientos de la política curricular oficial brasileña a este proyecto que se hegemoniza en escala mundial y, aun, de las estrategias movilizadas por el Estado y por la iniciativa privada para alinear el sistema educacional brasileño a los requerimientos y expectativas de la internacionalización.

La hipótesis de la cual propongo mis argumentos es que hay actualmente en Brasil un conjunto de acciones oficiales y no estatales movilizadas con intención de acercar los currículos de la Educación Básica a los requerimientos, demandas y expectativas de la internacionalización – un movimiento evidente y expresivo en la Enseñanza Superior y que marcha hacia este nivel de enseñanza. La afirmación sostiene en otros resultados evidenciados en el ámbito de esta misma investigación y en trabajos de investigadores, como ejemplo los que

han producido Amorim (2012), Libâneo (2014), Sevilha (2014), Aguiar (2009), Silva Jr, Lucena e Ferreira (2011) e Souza (2016).

Para comprender el problema de la internacionalización en el contexto de las políticas educacionales en escala transnacional, me apoyo en trabajos de Ball (2014), Dale (2004, 2010), Beech (2012), Cowen (2012), Freitas (2012), además de otros. Vuelvo especialmente a sus textos para defender que las estrategias que Brasil ha movilizado en el área de educación bajo la perspectiva de la internacionalización, incluso en la Educación Básica, forman parte de una organización geoeconómica y política en escala global, que en términos teórico-discursivos, recibe diferentes denominaciones o conceptos, dependiendo del enfoque y del recorte que hacen de sus autores.

Asumo también con base en trabajos anteriores que en la Educación Básica brasileña las estrategias orientadas para la perspectiva de la internacionalización han sido discretamente inseridas en las políticas educacionales, sea por medio de las prescripciones curriculares oficiales, de proyectos y programas, por mecanismos de evaluación, por el financiamiento o aun por otras formas de regulación y control. Es que estas estrategias cambian, de algún modo, las dinámicas de la organización escolar.

El texto se organiza de tal modo: en la primera sección, retomo y amplío discusiones que he hecho en el sentido de ubicar los contextos en los cuales los movimientos por la internacionalización de la educación y del currículo se fortalecen, con especial atención a los conceptos de discurso educacional global y discurso académico global (Beech, 2012) y en la segunda sección analizo cómo las estrategias que se han efectuado en el ámbito de la Educación Básica afectan las dinámicas curriculares. Se trata, por lo tanto, de un estudio empírico-teórico que se sirve de resultados parciales ya logrados en el contexto de esta misma investigación y de la exploración de otros textos, incluso de documentos oficiales de la política educacional brasileña.

Contextos y discursos en los cuales currículos de la Educación Básicas se ubican y se identifican en movimientos por la internacionalización

La expresión “*nuevos niños paseando por el parque global*” que Beech (2012, p. 414), utiliza para plantear, en su texto, la discusión sobre los conceptos de transferencia, movimiento e influencia en las políticas educacionales contemporáneas, sugiere la dimensión de lo que representa para la educación, actualmente, la existencia de lo que él nombra un *discurso educacional global* e un *discurso académico global*. La expresión es, pues, alusiva a las metanarrativas de estos discursos, los cuales ponen los sentidos de la formación humana

escolarizada, desde las fases más elementares hasta las más especializadas, en un mismo circuito en términos de racionalidad conceptual y alineamiento teológico. Un parque gigante, pero, único para todos los niños. En el entendimiento de Popkewitz (2012) la expresión, *todos los niños*, abarcó una obligación de comparar la unidad al todo en lo que respecta a cuál diferencia se establece. La reiteración sigue subsecuente en declaraciones relacionadas a las políticas sobre reformas escolares, en el sentido que “todos los niños aprenderán” y de que los programas “sirven a todos los alumnos”, crean un espacio de participación mística en un bien común que, en realidad hace distinción y divide.

En un mundo culturalmente diverso, políticamente al revés y económicamente injusto, crece la fuerza de un espectro que gana la forma de una monstruosa red político-económica y que, rápidamente, va quedando con parte significativa de lo que históricamente había alimentado el horizonte utópico de sociedades que soñaran y, de algún modo, aun sueñan con un mundo constituido por prácticas humanas más libres, creativas y emancipadoras. Vivimos tiempos de organizaciones ejecutadas en escalas transnacionales en que se combinan la tonada de una gobernación global, gobernación esta explícitamente aprobada por los estados-casi-mercados, que asume formular y proponer al mundo una *agenda estructurada para la educación* (DALE, 2010) y se presenta como pauta única para el universo global de las sociedades, indicando ser este lo mejor (o el único) camino para la educación y el desarrollo en el contemporáneo.

Con fines más amplios en términos de gobernanza transnacional, estas *redes políticas* (BALL, 2014) ponen la educación como un imperativo social y económico y echan mano de muchas estrategias para ponerla en la pauta de las grandes cuestiones actuales por la vista de sus intereses. En este ámbito, organizan las ‘bien formuladas’ recomendaciones internacionales soportadas desde la construcción de un discurso global para la educación que rápidamente se institucionaliza y hegemoniza. Pauta que incluye, entre otras demandas de la política educacional global, la estrategia de la internacionalización de las instituciones educativas y de sus currículos – movimiento que sostiene en la competición deliberada, sin constreñimientos, por las leyes de mercado, y negocia el conocimiento académico, la producción científica, los talentos e incluso la formación escolar básica en algunos contextos como si fuera un producto o servicio cualquiera. Costa (2011) señala que los gobiernos usan las acciones de gobernanza intergubernamental como instrumentos para alegar su área de competencia y quitarles de los autores internos el control de la toma de decisiones.

Para Beech (2012), el discurso global se construye por medio de la estructuración articulada de una *teoría general de la circulación del discurso en el campo de la educación*

global que involucra muchos actores y agentes en posiciones distintas, entre ellos, el espacio académico global, las agencias internacionales, el Estado, los espacios académicos locales y las instituciones educacionales. Apoyados que son por la fuerza de las redes políticas globales que se instituyen, actúan con racionalidades similares o convergentes como nombran Altbach (2000) y Costa (2011).

En este mismo punto argumentaba Cowen (2012), cuando trata de la educación comparada, cuando afirma que es este el esfuerzo actual (de la globalización) que tiene por objetivo redefinir los conceptos interpretativos utilizados para considerar nuevas relaciones internacionales de poder y la reestructuración del sistema mundial. Para cada generación de trabajo académico, estas preocupaciones incluyen – en muchos niveles de sofisticación y de acuidad teórica – los espacios sociales y las relaciones espacio-tiempo por medio de las cuales fluyen ideas y prácticas, internacionalmente y transnacionalmente.

Claramente forman parte de esta vibrante orquesta de gobernanza global los organismos multilaterales; gestores políticos ligados a la administración de los estados nacionales, especialmente los considerados económicamente centrales; equipos gestoras de instituciones públicas consideradas estratégicas; representantes de comunidades epistémicas, especialmente de conceptuadas asociaciones científicas; empresarios, especialmente los relacionados con servicios y producción de tecnologías; consultores internacionales reconocidos, y otros. Como ilustra Beech (2012), consultores carismáticos viajan por el mundo recomendando sus soluciones y promocionando cambios educacionales en nivel de la escuela, distrito y esto.

En el caso específico de la internacionalización de la educación, el espacio académico global asume papel relevante, teniendo en cuenta ser él un núcleo de información y de conocimiento institucionalizado y componer, en general, el cerebro de agencias u organismos multilaterales que controlan los discursos globales en este campo. Beech (2012) comprende que el espacio académico global es el lugar de creación selectiva y alteración de ideas y donde se desarrollan los discursos académicos especializados. Es por donde pasan los flujos de ideas que traspasan las redes, sea social, académicas o políticas. Los documentos de orientación o recomendación educacional de instituciones como OCDE, UNESCO y el Banco Mundial, son buenos ejemplos de eso.

Otro punto importante señalado por el investigador Argentino, que según él, ha marcado el discurso global, materializado especialmente en los textos de los documentos de las principales organizaciones y agencias transnacionales, es de simplificación demasiada de sus contenidos, relacionados con teorías, conceptos o estrategias. Ball (1998) argumenta que una

de las razones de la simplificación en los textos de las políticas tiene que ver con la atracción y adherencia que propuestas objetivas, claras y pragmáticas logran junto a estados nacionales y sistemas educacionales.

En este camino, Estados bien clasificados en los y por las estrategias y resultados en términos de internacionalización de la educación forman coro con las agencias y demás redes transnacionales hegemonizando un discurso educacional y académico global, en el cual las complejidades teóricas, contextuales y políticas son suplidas y sus textos convertidos en manuales sobre cómo adherir al movimiento y qué hacer en términos operacionales para seguir el ejemplo de quien ya sabe hacer con eficiencia.

De ese modo, Estados periféricos que todavía necesitan aprender cómo hacer, se satisfacen en plantear modelos ya testados. Es suficiente que ellos invistan en la movilidad de sus estudiantes, aumentando las matrículas en las instituciones educativas de los países centrales, que exporten sus cerebros para fortalecer aún más las desigualdades cognitivas regionales, que acojan en sus territorios la expansión, vía franquía, de los campos de reconocidas instituciones de países que saben y hacen internacionalización ejemplarmente, que reciban bien y acaten las orientaciones de los consultores internacionales en sus planes institucionales de internacionalización, que colaboren participando, aunque pasivamente, de las redes de investigación, de acuerdos de cooperación, de programas de formación y calificación en contextos internacionales, etc.

Esta racionalidad que se impone como solución contemporánea para la educación y logra, con fuerza, los sistemas de Enseñanza Superior en la amplia mayoría de los Estados Nacionales, ha ocupado también los espacios de los sistemas que administran la Educación Básica, aunque en un ritmo menos acelerado y con menor agresividad. Esta diferencia de velocidad e intensidad ocurre fundamentalmente porque la Educación Básica no posee el mismo peso y valor económico que la Educación Superior en la balanza de comercialización de la enseñanza en escala regional y global. Se observa, sin embargo, que en esta etapa de escolarización es la Enseñanza Media que ha despertado más interés, especialmente por las posibilidades que ofrece de exploración de la movilidad estudiantil en escala internacional.

De todos modos, los primeros pasos en dirección hacia el involucramiento de la Educación Básica con los movimientos de internacionalización se efectúan por medio de estrategias que incluyen reformulaciones en los textos de las políticas curriculares, reconfiguraciones o adecuaciones de los currículos escolares, implantación de programas oficiales de incentivo a la formación inicial y continua en contextos de cooperación internacional, programas específicos de incentivo a movilidad de profesores y estudiantes,

creación de escuelas internacionales, fortalecimiento de intercambios de tipo *high school*, y otras.

La gestión de los currículos escolares en la ruta de la internacionalización

Estudios que analizan el fenómeno de la internacionalización de la educación plantean ser consensual el entendimiento que el currículo constituye territorio central en el conjunto de las estrategias adoptadas por instituciones educacionales, visando adecuarse a los requerimientos y demandas de la internacionalización. No es por acaso que investigadores reconocidos como Leask (2009, 2015) y Knight (2004, 2008) prefieren analizar la internacionalización *desde o en los espacios* del currículo. La expresión IoC (*Internationalisation of the Curriculum*), ya utilizada ampliamente en trabajos que discuten este tema, da indicios de la relevancia de este recorte en el conjunto de la producción teórica sobre internacionalización de la educación. Arriesgo decir que no hay como operar cualquier estrategia de internacionalización en el campo educacional sin que haya movilización de acciones en el territorio curricular.

En Brasil, las estrategias movilizadas por los sistemas de enseñanza en el territorio del currículo escolar con vistas a los alineamientos de la formación escolar a los requerimientos y demandas de la internacionalización están relacionadas con acciones que involucran predominantemente la gestión curricular en aspectos que incluyen evaluación de rendimiento escolar, selección y proposición de contenidos de conocimientos, arquitecturas curriculares y formación de profesorado. Detallaré brevemente cada uno de ellos, teniendo en cuenta que estos aspectos constituyen parte de una misma unidad/tonalidad en los movimientos de la experiencia escolar.

- a) Evaluación de rendimiento escolar: presiones enfocadas en *performances*;

Son muchos los trabajos de investigación² que afirman haber, sobre todo desde los años 1980, movimientos institucionalizados en escala transnacional, visando la transferencia o incorporación de modelos de gobernanza gerencial del sector privado para los sectores públicos en general y de ellos para la educación en particular. La fuerza de este discurso global, que de pronto penetró en los sectores de gestión de los sistemas públicos de enseñanza, no ha ahorrado los espacios de la gestión escolar que cada vez más se ven ubicados en el centro de una fuerte

² Ejemplos de trabajos que tratan del problema: Gewirtz y Ball (2011); Medeiros y Rodrigues (2014); Pieranti, Rodrigues y Peci (2008).

contradicción, cuando intentan articular autonomía escolar y gestión democrática con *performance* y eficiencia en los resultados.

Grancho (2008), cuando trata de la relación entre autonomía escolar en el cuadro de las influencias internacionales en Portugal, evalúa que la rendición de cuentas (*accountability*) surge como contrapunto necesario a la sustitución de la gestión directa y central por la regulación, y les toca a las escuelas asumir la auto evaluación y la evaluación externa como componente necesario a su desarrollo como instituciones, como un sistema de pilotaje más capaz de gestionar su autonomía en un cuadro de una administración descentralizada. De hecho, la descentralización de la gestión escolar, anclada en la rendición de cuentas por mecanismos de la evaluación externa, se hizo una de las principales estrategias de regulación y control del Estado-casi-mercado (AFONSO, 1998) en el horizonte de las perspectivas de fondo neoliberal.

En Brasil, el final de los años 1980 marca un tiempo de apertura política y con él la expectativa de más participación colectiva en la gestión de las instituciones públicas. En la educación, emergen con fuerza los idearios de autonomía escolar y gestión democrática y fortalecimiento de los proyectos políticos pedagógicos – PPP – expectativas convertidas en derecho por las normas educacionales promulgadas en los años que siguen, notoriamente en la Constitución de 1988 y en la Ley de Directrices y Bases de 1996. Sin embargo, no retrasaron el retorno a las presiones externas denunciando los bajos resultados en términos de rendimiento escolar y, mientras tanto, ofreciendo soluciones más eficientes, eficaces e innovadoras. Son ejemplos de eso la creciente oferta de asesorías para la formulación de sistemas de evaluación externa tanto en la Enseñanza Superior como en la Educación Básica; de paquetes de gerenciamiento escolar con enfoque en resultados por empresas privadas, algunas de ellas multinacionales; la formulación e implantación de programas de monitoreo de rendimientos escolares como es el Programa de Desarrollo de la Educación – PDE incluyendo todos sus subproyectos; y la formación de gestores escolares en servicio – sostenidos, a veces, en concepciones gerencialitas enfocados especialmente en el alcance de resultados y méritos escolares.

Las racionalidades y discursos identificados con internacionalización, en este ámbito, aparecen manifestados en por lo menos tres puntos o estrategias; i) aquellas recurrentes de demandas directamente presentadas por los organismos multilaterales los que pasan a controlar, aunque indirectamente, la distribución del financiamiento, de la evaluación de los resultados escolares y de la (re)formulación de directrices curriculares, ii) las relacionadas con los programas oficiales en los cuales el Estado vincula expectativas de resultados en función de patrones y exigencias internacionales – por lo ejemplo de lo que hace en programas como el

PAR – Programa de Acciones Articuladas, y en este ámbito el PDE Escuela y el IDEB, iii) las relacionadas con la oferta de soluciones educativas para la gestión de resultados escolares generalmente presentadas por empresas privadas que ponen clasificaciones y patrones internacionales como referencia en sus discursos comerciales.

Independientemente de las estrategias propuestas y/o adoptadas por los sistemas locales de enseñanza y consecuentemente por las escuelas en cada una de las frentes, lo que está en juego (una vez más) es la autonomía escolar – con el riesgo de pérdida de una difícil lucha histórica que bajo duras penas puso el currículo como un territorio en favor de la formación humana, identificado, de algún modo, con las expectativas sociales y culturales más inmediatas de los sujetos, sin prescindir, obviamente, de los conocimientos científicos que tienen derecho.

b) Selección y preposición de contenidos de conocimientos;

Tan consensual como la idea que el currículo es el territorio estructurante en las estrategias de internacionalización de la educación, está la premisa que el conocimiento constituye herramienta nuclear para su consecución. Pero esta tesis no es nueva. Desde los tiempos de Franklim Bobbitt (1876-1956), W. W. Charters (1875-1952) y David Snedden (1868-1951), en el comienzo del siglo XX, que los liberales apuestan en la reformulación de las arquitecturas curriculares y en la selección/proposición de contenidos de conocimientos escolares, como alternativas para hacer avanzar, eficientemente, el progreso económico de las naciones y la expansión de liderazgo en los espacios internacionales. Si en el caso de los EUA, en la época, la expectativa mayor era poner el país en la vanguardia mundial, hoy se alteran los fines, sin embargo, permanecen en muchos aspectos, las racionalidades que sostuvieron aquella teoría curricular de la inspiración en hipótesis de la administración científica antes asumida por Frederick W. Taylor (Kliebard, 2011) y que ahora es, de algún modo, retomada en las formulaciones económicas de las redes de gobernación neoliberales. Como afirma Dale (2008, p. 18),

El isomorfismo curricular en nivel mundial que observados no es el producto de la globalización, como se considera actualmente, pero posee una historia mucho más larga, asociada a la propagación de los valores y presupuestos de la modernidad, tales como la racionalidad científica, el individualismo y el progreso.

En este sentido, el conocimiento (incluso el escolar) jamás estuvo lejos de los ojos de los dirigentes económicos y políticos, pero actualmente asume valor mayor, al fin y al cabo

vivimos la era del conocimiento y de la información (CASTELS, 1997) y el mundo se mueve por dinámicas que lo involucra en las más distintas formas de exploración. Para más allá de un bien colectivo y de un derecho público, el conocimiento pasa a ser un importante *commodity* en el conjunto de los demás productos que circulan en el mercado, sobre todo en escalas regional y global.

Cabe marcar aquí el ejemplo de la Enseñanza Superior. Los indicadores relacionados con el mercado en este nivel de enseñanza en contextos de internacionalización, cuyo principal producto negociado es el conocimiento, son sorprendentes. Sobre este aspecto, Knight (2014) elabora un interesante panorama situando el crecimiento del movimiento en lo que llama de generaciones de la *Internationalization of Higher Education* y destaca la ampliación de los números relacionados creación e implantación de Centros Educativos Internacionales (*International Hubs Education*), involucrando especialmente movilidad académica, apertura de unidades universitaria en otros países (*International branch campus-IBC*), modernización tecnológica de universidades, reclutamiento de docentes e investigadores de alto nivel, amplitud de investimentos en P&D e innovación, creación e implantación de sistemas de gestión del conocimiento, desarrollo de talentos, además de otros. Todo eso, movido por la energía del conocimiento mercadoría.

En el nivel de la Educación Básica, el valor del conocimiento que circula en los territorios curriculares de la formación escolar también ha sido, más que nunca, objeto de intensa disputa. En términos generales, se puede decir que esta tensión se pone principalmente en relación a las concepciones, perspectivas y finalidades de quien lo produce y lo propone curricularmente, a medida que uno (personas o grupos) busca, cuando afirmado, determinado conocimiento, espacios de reconocimiento y también de hegemonía.

En este escenario, se hacen evidentes las concepciones, perspectivas y finalidades que sostienen el hegemónico *discurso educacional global* y también el *discurso académico global* en lo que respecta a los valores y funciones del conocimiento escolar/académico, tanto en la educación superior cuanto en la básica, en contextos de internacionalización de la educación. Este artefacto cultural/humano desde el cual se constituye la formación escolar se ha presentado por los representantes de estas redes políticas de gobernanza transnacional como materia prima o *activo intangible* (DAVENPORT, 1999) fundamental para el *perfeccionamiento de la ciudadanía global* (UNESCO, 2015), horizonte que demanda currículos que desarrollan en los estudiantes competencias interculturales y globales, formación para empleos cualificados, actitudes y valores democráticos. En el área académica de la Gestión del Conocimiento, por ejemplo, es consensual la tesis que el conocimiento es el patrimonio más valeroso de la nueva

economía. Conocimiento este producido por el trabajador, ahora renombrado por el mercado de *activo intangible*. (DAVENPORT, 1999; STEWART, 1998).

El contexto es, por lo tanto, favorable para que sistemas de enseñanza y escuelas arreglen a sus currículos de modo que puedan seleccionar y ministrar a los conocimientos acorde con perspectivas de transnacionalización e internacionalización. No es por acaso que el currículo por competencias, oficialmente apoyado por el Estado brasileño³, ha invadido los territorios curriculares de las escuelas. Asociado a este concepto se fortalecen otras proposiciones, por ejemplo la reducción del tiempo para contenidos de las Ciencias Humanas (sociología y filosofía) de las artes y otros relacionados con cultura local y se amplía la presencia de contenidos de las ciencias duras, lenguas extranjeras y tecnología, esta última vinculada a la profesionalización. Maués, Wondje y Gauthier (2004) consideran que el modelo de competencias aparece en la educación brasileña como una contraseña que va a permitir la entrada en el mundo contemporáneo y el alineamiento con la tendencia internacional en lo que respecta a la educación.

c) Arquitecturas curriculares;

En lo que respecta a los rediseños curriculares, los discursos son muy bien ubicados y en su convergencia con las demandas y expectativas de la internacionalización. Así es cada vez más común llegar en las escuelas brasileñas, discusiones subsidiadas por textos que recomiendan flexibilización curricular, ampliación de la jornada escolar, evaluación y gestión de resultados, apertura de mayor espacio para áreas relacionadas a las tecnologías, lenguas extranjeras y asignaturas que son objetos de evaluación por los organismos externos a la escuela.

Ejemplo contundente de esta racionalidad es el texto de la actual reforma de la Enseñanza Media incluye flexibilización de los itinerarios formativos, ampliación de la carga horaria del curso con consecuente aumento del tiempo escolar diario, reducción del número de asignaturas (principalmente las de formación política y cultural) y profesionalización de jóvenes por la vía de la formación técnica. Una propuesta orientada por consultores internacionales con inspiración en experiencias de países considerados desarrollados y hecha por medida provisional, por lo tanto, sin escuchar los profesionales de la educación y la sociedad brasileña.

³ Me refiero texto aprobado recientemente por el Consejo Nacional de Educación que define una Base Nacional Común Curricular – para las escuelas de Educación Básica del País.

A las estrategias oficiales, se conjugan otras iniciativas provenientes del sector privado, cada vez más presente en los espacios de la educación pública con ofertas de soluciones curriculares que incluyen nuevas arquitecturas, en general más modernas, más acorde con los patrones de calidad internacional, adecuadas al tiempo tecnológico en que vivimos, innovadoras desde el punto de vista de sus recursos y eficientes en el alcance de resultados. Son proposiciones soportadas por discursos seductores que venden los mismos idearios marcados globalmente en los textos de la agenda estructurada para la educación (DALE, 2001) por las actuales redes políticas transnacionales (BALL, 2014).

Cabe recordar que la opción por la alternación de un determinado diseño o arquitectura curricular no implica sólo en una cuestión de forma. Cuando se lo hace, se cambian todos los procesos que involucran la formación, incluyendo sus hipótesis, contenidos, procedimientos y finalidades. Al fin y al cabo, la elección del diseño o modelo del currículo no es una entidad objetiva y exclusivamente racional, sino una construcción social, política, académica y profesional (GRANT, 2010).

d) Formación de profesorado;

En el conjunto de los trabajos que discuten internacionalización involucrando Educación Básica, algunos son dedicados a la investigación del problema de la formación y actuación de profesorado, por lo que produjeron Landwehr (2012), Beelen (2006), Shaklee y Baily (2012), por ejemplo. En general, son textos que tratan de aspectos que involucran calificación de profesorado (y de estudiantes futuros profesores) para actuación en contextos de internacionalización de la educación y del currículo, contemplando especialmente la necesidad de aprendizaje y enseñanza de competencias lingüísticas e interculturales en niveles de demanda internacional y global.

En el contexto internacional, tanto en el discurso educacional global cuando el académico global sobre cualificación y actuación de profesorado marcan contundentemente la necesidad del desarrollo de competencias globales para el ejercicio de la actividad. El prefacio del documento intitulado *Teacher preparation for the global age the imperative for change* (2008 p. 3) de la *Longview Foundation for World Affairs and International Understanding* es ilustrativo en este aspecto cuando en él se afirma que: “*The critical role of teachers in internationalizing P-12 education has never been clearer, yet today’s educators rarely begin their careers with the deep knowledge and robust skills necessary to bring the world into their classrooms*”.

En Brasil, sin embargo, no hay investigaciones dedicadas a investigar este problema, lo que nos hace suponer que el tema no ha consistido un problema o necesidad que merezca tratamiento académico. Los pocos trabajos dedicados la formación y actuación de los profesores en contextos e internacionalización analizan resultados y repercusiones de programas apoyados por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Enseñanza Superior – CAPES, o de Profesorados Internacionales (PLI) y los recurrentes de convenios de este mismo órgano oficial con instituciones extranjeras. En este ámbito, se destaca el texto de Luna y Alexandre (2015), que discute referenciales de competencia comunicativa intercultural para la educación básica en contextos de internacionalización del currículo, trabajo en el cual los autores señalan sugerencias en el ámbito de la actuación de profesorado.

El cuadro nos sugiere pensar que en Brasil las adecuaciones de los currículos escolares visando alineamientos con la internacionalización ocurren más en el ámbito de su reorganización interna en términos de gestión, arquitectura y selección/proposición de contenidos de conocimientos de calificación de los profesores. Además, esta ha sido la marca histórica de la política curricular brasileña, que es: cambiar la configuración sin la preparación de los profesores que los desarrollan.

Palabras finales

La opción que hice en el trabajo, de señalar algunas estrategias de aproximación y alineamiento de la gestión de los currículos escolares en la Educación Básica a las racionalidades que orientan los movimientos por la internacionalización de la educación, atribuyendo mayor énfasis a los aspectos de la naturaleza político-económica que propiamente a los pedagógicos, se debe conforme destacué en el texto, por las evidencias de fuerza que los discursos de estas redes políticas de escala transnacional ejercen sobre la formulación curriculares en los sistemas oficiales de enseñanza.

La elección por este abordaje, de ningún modo, debe sugerir que interpreto los movimientos de la educación en general y de las políticas y prácticas curriculares particular, sin tener en cuenta que son procesos altamente dinámicos y marcadamente complejos en los cuales se revelan intereses de distintas ordenes, sea derivado de pensamientos y prácticas individuales, colectivas o institucionales. Por lo tanto, reafirmo mi comprensión, considerando que son relevantes las influencias y las implicaciones de los discursos hegemónicos en escala global sobre las dinámicas curriculares, sin embargo, operan en estos procesos, variadas formas de traducción, (re)elaboración, negociación y resistencia.

Dos otros aspectos se han mostrado importantes al debate político de la internacionalización de la educación y del currículo y por ello, necesitan ser marcados aquí, aunque brevemente. El primer de ellos es afirmar mi comprensión que prácticas educacionales y curriculares movilizadas en perspectivas de internacionalización, cuando pensadas y desarrolladas sobre bases teóricas consistentes y sobre finalidades eminentemente académicas (por lo tanto, no comerciales), pueden contribuir significativamente para elevar la calidad de la educación pública en general y de los recorridos curriculares de formación en particular. Por lo tanto, lo que está puesto como cuestión no es la importancia de la internacionalización de la educación y de los currículos como ampliación universal del derecho de todos los ciudadanos al conocimiento y a la formación escolar de cualidad, sino a la imposición de otras finalidades – ni siempre explicitadas en los discursos de las dichas redes políticas.

Y finalmente marcar que las reconfiguraciones curriculares, sean ellas dinamizadas por motivaciones derivadas de la internacionalización o de cualquier otra perspectiva, son fundamentalmente importantes, desde que caminen hacia la ampliación de los derechos de los estudiantes (y demás profesionales de la educación), hacia la cultura y a los conocimientos producidos históricamente por los colectivos humanos y, sobre todo que proporcionen a ellos mayor acceso a los patrimonios culturales, desde la escala local hacia la global.

REFERENCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra: n. 51, p. 109-135, jun. 1998.
- AGUIAR, Andrea Moura de Souza. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. São Paulo, **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, p. 067-079, jan./abr. 2009.
- ALEXANDRE, Aline Facchini e LUNA, José Marcelo Freitas. Do referencial de competência comunicativa intercultural para o seu desenvolvimento na Educação Básica. Passo Fundo, **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 11, n. 2, p. 261-276, jul./dez. 2015.
- ALTBACH, Philip. Patterns in Higher Education Development: Toward the Year. **The Review of Higher Education**, v. 14, n. 3, p. 293-315, 2000.
- AMORIM, Marina Alves. Educação dos Brasileiros e o Estrangeiro: breve histórico da internacionalização dos estudos no Brasil. Brasileira, **Journal for Brazilian Studies**, v. 1, n. 1, set.. 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2011.

BALL, Stephen J. Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.

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

BEECH, Jason. Quem está passeando pelo jardim Global? Agências educacionais e transferência educacional. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M. e ULTERHALTER, Elaine (orgs). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília, UNESCO, CAPES, 2012.

BEELEN, Jos. Internationalising the School Curriculum: International Competences for Teachers. 31st Annual ATEE conference. Portoroz, 21 October t/m 25 October, 2006. **Anais**. Disponível em: http://archive.atee1.org/conferences_and_seminars/9/31st_annual_atee_conference_2006_portoroz.html#algemeen. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 01 out. 2017.

CASTELLS, Manuel. **The information age: economy, society and culture**. Oxford: Blackwell Publishers, 1997.

COSTA, Estela Mafalda Inês Elias Fernandes da. **O Programme for International Student Assessment (PISA) como instrumento de regulação das políticas educativas**. 2011. Tese Educação (Administração e Política Educacional), Universidade de Lisboa, IEUL, 2011.

COWEN, Robert. Introdução: o nacional, o internacional e o global. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M. e ULTERHALTER, Elaine (org). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília, UNESCO, CAPES, 2012.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? Campinas, **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai./ago. 2004.

DALE, Roger. A globalização e o desenho do terreno curricular. **Espaço do Currículo**, v. 1, n. 1, p. 12-33, mar./set. 2008.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o estado após a globalização. Campinas, **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.

DAVENPORT, Thomas H. **Capital Humano: o que é e por que as pessoas investem nele**. São Paulo, Nobel, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Campinas, **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 325-672, abr./jun. 2012.

GEWIRTZ Sharon e BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do bem-estar social ao novo gerencialismo: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In:

BALL, Stephen J e MAINARDES Jeferson. **Políticas educacionais questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

GRANCHO, João Henrique de Carvalho Dias. A autonomia das escolas em Portugal. Quadro de desenvolvimento e influências internacionais. **Foro de Educación**, n. 10, p. 231-244, 2008.

GRANT, Janet. Principles of curriculum design. In: SWANWICK, Tim (org). **Understanding medical education, evidence, theory and practice**. Oxford, UK, Wiley-Blackwell, p. 1-15, 2010.

KLIEBARD, Herbert. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 5-22, jul./dez, 2011.

KNIGHT, Jane. Internationalization remodeled: definition, approaches and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KNIGHT, Jane. **Higher Education in Turmoil: The changing world of internationalization**. Sense Pub: The Netherlands, 2008.

KNIGHT, Jane. **International education Hubs: Student, talent, knowledge-innovation models**. Springer Netherlands, 2014.

LANDWEHR, Megan M. Internationalization of K-12 Schools Through the Eyes of Public School Principals. Capstone Collection, **SIT Graduate Institute**, p. 5-25, spring, 2012. Disponível em: <http://digitalcollections.sit.edu/capstones/index.5.html>. Acesso em: 10 out. 2017.

LEASK, Betty. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. **Journal of Studies in International Education**: v. 13, n. 2, p. 205-221, 2009.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria Abadia e CUNHA, Carlos (org). **Educação Básica: políticas, avanços, pendências**. Campinas: Autores Associados, p. 13-56, 2014.

LONGVIEW FOUNDATION FOR EDUCATION IN WORLD AFFAIRS AND INTERNATIONAL UNDERSTANDING, INC. **Teacher Preparation for the Global Age: The imperative for change, 2008**.

MAUÉS, Olgaíses Cabral.; WONDJE, Calixte.; GAUTHIER, Clermont. Duas perspectivas diferentes em relação à abordagem por competências no ensino: os casos do Brasil e do Quebec. **GT de Formação de Professores**, n. 08. 2004. Disponível em: www.anped.org.br/25/olgaisesmauest08.rtf. Acesso em: 25 fev. 2016.

MEDEIROS, Sonayra e RODRIGUES, Melânia. O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 216-240, jan./abr. 2014.

MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio (org). **Territórios contestados, o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PIERANTI, Octávio; RODRIGUES, Silvia e PECI, Alketa. Governança e New Public Management: convergências e contradições no contexto brasileiro. **O&S**, v. 15, n. 46, jul./set. 2008.

POPKEWITZ Thomas. O duplo significado de cosmopolitismo e os estudos comparados de educação. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas e ULTERHALTER, Elaine (org). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

SEVILHA, Gustavo Brechese. **A internacionalização do ensino básico, suas motivações**. 2014. Dissertação (Ciência Política) Universidade de São Paulo: Departamento de Ciência Política, 2014.

SHAKLEE, Beverly e BAILY, Supriya (org). **Internationalizing teacher education in the United States**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education Publishing Group, 2012.
SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (org). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA JR, João dos Reis; LUCENA, Carlos e FERREIRA, Luciana Rodrigues. As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. Campinas, **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 839-856, jul./set. 2011.

SOUZA, Marcel Garcia de. **O Processo de Internacionalização Promovido pela Capes na Formação de Professores da Educação Básica**. 2016. Dissertação (Mestrado em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde), URGs: 2016.

STEWART, Thomas. **Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: UNESCO, 2015.

Como referenciar este artigo

THIESEN, Juares da Silva. Currículos da Educação Básica Brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 420-436, abr./jun., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riace.v14i2.11306

Submetido em: 19/04/2018 **Aprovado em:** 29/07/2018