

Educação internacional: uma possibilidade complexa e transdisciplinar

International Education: A Complex and Transdisciplinary Possibility

Karem Datti RAGNEV 

kragnev@gmail.com

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil.

Maximina M. FREIRE 

mmfreire@uol.com.br

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil.

Resumo

Este artigo visa refletir sobre a Educação Internacional pelo viés da Complexidade e Transdisciplinaridade (MORIN, 2015; NICOLESCU, 2000), articulando sujeito (aluno) e objeto (língua inglesa), na compreensão de uma perspectiva intercultural e global de ensino e aprendizagem. Nessa reflexão, dois conceitos – Basic Interpersonal Communication Skills, BICS, e Cognitive Academic Language Proficiency, CALP (CUMMINS, 1999) – são considerados no desenvolvimento das habilidades linguísticas discentes.

Palavras-chave: Educação Internacional; Complexidade; Transdisciplinaridade; BICS/CALP; Currículo duplo.

Abstract

This article aims to reflect upon International Education through the Complexity and Transdisciplinarity viewpoint (MORIN, 2015; NICOLESCU, 2000), articulating subject (student) and object (English language), in the understanding of an intercultural and global perspective of teaching and learning. Throughout this reflection, two concepts – Basic Interpersonal Communication Skills, BICS, and Cognitive Academic Language Proficiency, CALP (CUMMINS, 1999) – are also considered in the development of the students' linguistic skills.

Keywords: International Education; Complexity; Transdisciplinarity; BICS/CALP; Dual Diploma.

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 09/08/2022

Aprovação do trabalho: 06/03/2023

Publicação do trabalho: 07/04/2023



<https://doi.org/10.23925/2318-7115.2023v44i1a6>

Distribuído sob Licença Creative Commons.



1. Introdução

A globalização, impulsionada por um rápido crescimento tecnológico, intensificou a conexão entre países, favorecendo não só o intercâmbio de informações e conhecimentos, mas também buscando teoricamente promover integração social, econômica e cultural entre diferentes regiões do planeta, constituindo e intensificando, como sugerido por Giddens (2000), uma ampla rede de relações. A facilidade de mobilidade física e virtual tornou-se uma realidade cotidiana, repercutindo em diferentes formas de viver, conviver e interagir. Fez emergir contextos comunicacionais, nos quais os envolvidos se viram motivados a desenvolver estratégias de comunicação, para negociar significados e atingir objetivos tanto de natureza pessoal como emergentes de esferas empresarial, política e/ou acadêmica. A língua inglesa, por sua vez, passou a ser o idioma escolhido pelas diferentes nações, para ser meio oficial, tornando-se um recurso compartilhado por todos para atingir a comunicação de maneira mais eficaz (RAJAGOPALAN, 2015).

Considerando o cenário mundial em seu decurso de globalização, constatamos que, no Brasil, a demanda pela formação de indivíduos bilíngues ou, muitas vezes, multilíngues incentivou a criação de escolas regulares privadas que contemplassem, o quanto antes, no currículo ou apenas em algumas aulas, o desenvolvimento de habilidades comunicacionais em língua inglesa. Como destaca Marcelino (2009, p.2), o surgimento das escolas bilíngues brasileiras foi impulsionado por uma necessidade mercadológica, surgida a partir da busca por aliar “tendências atuais” e “tradição”, correspondentes, respectivamente, à fluência na língua inglesa proporcionada pelos institutos de idiomas, e ao ensino formal desenvolvido nas instituições regulares. Para o autor, as escolas bilíngues visavam inicialmente a integrar o ensino eficaz de língua inglesa, papel consensualmente atribuído às escolas de idioma, ao ensino curricular, estruturalmente ministrado pelos estabelecimentos regulares de ensino. A partir da responsabilização por papéis diferenciados, seria então possível assegurar às famílias “a comodidade perfeita para conseguir duas funções tão importantes e necessárias na educação de seus filhos: uma educação de qualidade e o ensino de um idioma” (MARCELINO, 2009, p.2).

Storto (2015, p.18), em seus estudos sobre escolas bilíngues no Brasil, retoma a concepção de língua inglesa como a “língua da globalização”, sinalizando a questão da mobilidade social, cultural e econômica, que direciona para melhores empregos, maiores salários e, enfim, para oportunidades de uma vida melhor. O autor ressalta que a expressão “educar para o futuro”

assume destaque especial quando o assunto é escola bilíngue, pois funciona como atrator de novos alunos, realçando a ideia de inserir “o aluno no mercado de trabalho ou no mundo globalizado” (idem, p. 82).

Entretanto, apesar de atualmente se multiplicarem em larga escala e desempenharem um papel expressivo na missão de ensinar a língua inglesa para formar alunos proficientes linguisticamente, bem como apresentarem, na prática, uma gama de modelos nos quais estruturam sua organização e funcionamento, entendemos que as escolas bilíngues não se constituem na única via para alcançar a desejada desenvoltura no idioma-alvo e, com ela, os objetivos pessoais, sociais e profissionais que caracterizariam melhores oportunidades de vida. Com base nesse argumento e partindo da atuação e do trabalho já desenvolvidos por Ragnev (2018), optamos por fazer um recorte peculiar específico em um território pleno de nuances e atributos para tecer considerações e reflexões a respeito de escolas que também oferecem instrução complementar em uma língua estrangeira, por meio do acréscimo significativo de disciplinas do currículo estrangeiro, tornando-o duplo. Reconhecemos, no entanto, que esse tipo de ensino diferenciado não se encontra atualmente acessível à maior parcela da sociedade brasileira.

Nesse sentido, concordamos com a crítica, nem sempre velada, mas repetidamente contundente, de que uma escola de currículo duplo corresponde a uma forma elitista de educação, reservada a uma parcela mínima da sociedade brasileira, bem inferior, inclusive, à visada pelas escolas bilíngues. No entanto, compreendemos que, embora restrita a um segmento privilegiado da população, também se constitui em objeto de estudo e reflexão. A exceção, nesse caso, é sem dúvida motivadora, pois a escola de currículo duplo existe e tem potencial para algum dia, em alguma medida, vir a integrar o que, no futuro, for oferecido como alternativa educacional viável em mais ampla escala; entendemos que não se podem excluir possibilidades e opções, predeterminando um contexto socioeconômico indiferente a transformações de diversas naturezas.

Reforçamos a pertinência do tema, constatando o interesse de instituições de ensino norte-americanas por esse ainda novo segmento no Brasil, e interpretando-o como uma perspectiva de internacionalização da Escola Básica brasileira, caracterizada por um arranjo curricular que, associando lentes binacionais, expande o leque cognitivo-experiencial dos alunos engajados no duplo esquema educacional. Na articulação resultante, as normativas e diretrizes

educacionais atendem às normas e leis das duas realidades, a brasileira e a norte-americana, viabilizando ao nosso aluno, a obtenção de dupla certificação do Ensino Médio, facilitando seu acesso ao Ensino Superior no exterior em melhores condições conteudistas e linguísticas. O engajamento em instituições que oferecem currículo duplo, ou educação internacional, vem se tornando uma alternativa concretamente factível para pais que visam matricular seus filhos no Ensino Médio estrangeiro, sem sair do Brasil, pois as disciplinas obrigatórias do sistema norte-americano são oferecidas no contraturno do período escolar brasileiro, no qual o aluno frequenta o nosso Ensino Médio regular.

Particularizando a questão das práticas educacionais, Edmundo (2018) esclarece que a escolarização assim caracterizada, nos níveis Fundamental e Médio da Educação Básica, passa a ser nomeada de *escola internacional*. A autora, fundamentada em Wächter (2000), expõe que esse modelo acadêmico também pode ser denominado de *internacionalização doméstica*, pois compreende qualquer tipo de atividade escolar ou acadêmica, curricular e extracurricular, que exige uma reformulação dos currículos, das práticas de ensino e avaliação da escola e campus (EDMUNDO, 2018 *apud* LUNA, 2015). Segundo a autora, tais questões se aproximam do conceito de *internacionalização do currículo* (IoC), como proposto pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 1996), e destaca que *planejamentos dos conteúdos pedagógicos* e *processos de ensino* se configuram como aspectos importantes a serem delineados e considerados.

Edmundo (2018) destaca que, não somente no Brasil, as escolas internacionais vêm se expandindo desde a década de 90, devido à crescente busca, por parte de uma pequena parcela da população (rotulada de *elite*), por diferenciais não encontrados na escola regular nacional. A literatura disponível sobre esse contexto no Brasil aponta que os motivos para tal demanda estão associados às experiências internacionais da educação bilíngue, e ao modelo de desenho curricular embasado em padrões estrangeiros, bem como às questões de mobilidade acadêmica¹ e de conhecimento. Esses aspectos são destacados pelas escolas de currículo duplo que, em função do trabalho que desenvolvem, podem repercutir, de forma positiva, na conquista de

¹ Esse aumento foi marcado no ano de 2011, com a criação do programa *Ciência sem Fronteiras*, de mobilidade estudantil para alunos de graduação e pós-graduação instituído pelo governo federal brasileiro. Financiado pela Capes, CNPq e empresas parceiras, seu objetivo inicial era expandir e internacionalizar a ciência, a tecnologia e a inovação, além de promover a competitividade brasileira a partir do intercâmbio. O Programa foi encerrado em 2017. Disponível em <https://www.estudarfora.org.br/ciencia-sem-fronteiras-acabou-entenda/>. Acesso em set/2022.

empregos e posições em contextos internacionais multiculturais, em um mundo globalizado (EDMUNDO, 2018, *apud* AGUIAR, 2008; OLIVEIRA, 2010; CAMIZÃO, 2010).

É relevante esclarecer que as escolas que se utilizam, total ou parcialmente, de um currículo internacional precisam seguir orientações curriculares que atendam às exigências legais e educacionais dos dois países envolvidos. Essas podem envolver diversas questões, dentre as quais se destacam propostas didático-pedagógicas que exponham os alunos a conteúdos curriculares que focalizem a linguagem em circunstâncias, tanto coloquiais como acadêmicas. Nesse sentido, Cummins (2000) ressalta que, em um programa internacional no nível da Educação Básica, torna-se importante expor o aluno a contextos propícios ao desenvolvimento de competências linguísticas necessárias ao seu engajamento em amplo leque de situações. O autor (CUMMINS, 1999) distingue tais habilidades, associando as denominadas *Basic Interpersonal Communication Skills*, ou BICS, referentes às interações sociais cotidianas, e a *Cognitive Academic Language Proficiency*, ou CALP, relativas à proficiência em linguagem acadêmica.

A partir do exposto, torna-se importante considerar a educação internacional como uma alternativa para a formação de um sujeito integral participativo, competente para buscar novas formas de construir conhecimento continuamente, mediado por mais de um código linguístico e um senso crítico forjado no contraste entre realidades sócio-históricas distintas. Neste artigo, as reflexões e considerações que apresentamos são construídas sob o enfoque da complexidade, viés que compreende a educação como uma reconstrução sistêmica contínua, não linear, não reducionista, não disjuntora; realizada pela associação de uma diversidade de saberes transdisciplinares que, constantemente, se ligam e religam de diversas formas, promovendo articulação entre as ciências, diálogo de opostos que se complementam, e busca de relações entre várias formas de pensamento (MORIN, 2011).

Sob tal perspectiva, este artigo tem por objetivo refletir teoricamente a respeito da educação internacional, pelo viés da complexidade e transdisciplinaridade (MORIN, 2010, 2013, 2015; NICOLESCU, 2000), articulando a relação do sujeito (i.e., o aluno da escola de currículo duplo) e do objeto (i.e., a língua inglesa), perpassando pelas dimensões de práticas discursivas mediadas pela língua inglesa (CUMMINS, 1979, 1999, 2000), em contextos de ensino internacional, como meio de promover o desenvolvimento em um mundo, simultaneamente, local e global.

2. Educação Internacional: uma possível tessitura complexa

Compreender a educação internacional sob um prisma complexo e transdisciplinar implica, de um lado, compreender a construção de saberes como um processo sistêmico, rizomático, recursivo e retroalimentador, que relaciona e promove interação, ligando e religando conhecimentos; e, de outro, conceber a formação de um sujeito capaz de exercer a “antropoética” (MORIN, 2015, p.156), partindo da concepção de que o ser humano é constituído de um “caráter ternário”, uno e múltiplo, configurado pela tríade “indivíduo-sociedade-espécie” que, simultaneamente, particulariza o ser humano como um *indivíduo* que faz parte de uma *sociedade* que, por sua vez, representa uma *espécie*.

Para atingir a tal compreensão, faz-se necessária uma mudança de perspectiva, uma “reforma do pensamento” (MORIN, 2015, p.108), entrelaçada a uma *reforma na educação*, que se fundamentem na construção não fragmentada de conhecimentos, levando em conta conexões e mutualidades entre saberes diversos, nos contextos em que emergem, ganham sentido e se reificam. Esse pensamento articulado, sistêmico, hologramático² e, por vezes, complementarmente antagônico, constitui o que Morin, no conjunto de sua obra, denomina *epistemologia da complexidade*³.

Retomando Morin (2015) e refletindo sobre a complexidade em termos conceituais, Freire (2021, p.116) argumenta:

A complexidade é sistêmica, relacional e transdisciplinar; conecta o sujeito ao objeto do conhecimento; articula saberes de campos diversos; revela causalidade circular; acolhe a ambiguidade, a imprevisibilidade, os conflitos e as incertezas inerentes à vida; revela inacabamento, incompletude; e concebe o *todo*, ao mesmo tempo, *maior* e *menor* que a soma de suas **partes**, em função das emergências que se manifestam. Por entrelaçar saberes de várias áreas, lança mão de operadores, de princípios que materializam essa conexão na construção de conhecimentos e operacionalizam o pensar complexo como “o que visa ultrapassar a confusão, o embaraço e a dificuldade” de refletir com o “auxílio de um pensamento organizador: que separa e que religa” (MORIN, 2015, p.118, *grifo da autora*). O autor denuncia e reprova a incongruência dessa segmentação pois, de acordo com a tessitura complexa, engendrada em conjunto, é imperioso, ao mesmo tempo, “**separar e religar, analisar e sintetizar**” (MORIN, 2015, p.128, *grifo do autor*).

A pretendida reforma do pensamento, sob o enfoque moriniano acima sintetizado, sinônimo de ligação-religação de conhecimentos, valoriza o tecido dos “acontecimentos, dos acasos, interações, da ordem-desordem, ambiguidades e incertezas” (MORIN, 2005a, p.17). A

² Referimo-nos, aqui, ao princípio hologramático que, operacionalizando a complexidade, focaliza a relação indissolúvel entre partes e todo, ressaltando que o todo está nas partes, assim com as partes estão no todo (MORIN, 2005a).

³ Neste artigo, *epistemologia da complexidade*, *complexidade* e *pensamento complexo* são abordados como sinônimos.

epistemologia da complexidade parte de uma dissonância ou, em alguma medida, uma crítica ao modelo científico calcado na lógica newtoniano-cartesiana, mecanicista, que separou as ciências humanas e exatas, e suprimiu o sujeito do conhecimento, isolando o objeto de seu ambiente de estudo. O termo *complexidade*, a partir de sua etimologia latina, *complexus*, significa “o que é tecido em conjunto” (MORIN, 2010, p.190), objetivando entretecer encadeamentos pertinentes e propiciar a introdução do sujeito cognoscente na construção de conhecimento contextualizado, ecologizado; ressaltar a relevância do saber para o contexto local e global; enfatizar a compreensão e a ética; valorizar a percepção e o ensino da condição e da identidade terrestres. Uma reforma do pensamento fundamentada nesses termos tem potencial para fornecer sólido embasamento à constituição do cidadão planetário, reconhecido por uma “incerteza racional” (MORIN, 2000, p.24), i.e., por uma racionalidade continuamente submetida à autocrítica.

Morin (2013, p.176) ressalta que a complexidade não pode ser assumida como solução, como uma “receita a ser seguida ou uma resposta pronta”, pois isso caracterizaria o reducionismo que ela combate, reduzindo-a a um único termo, a uma definição fechada, concluída. Contrariamente, o autor concebe complexidade como uma palavra-problema e, não, uma palavra-solução (MORIN, 2005, p.6), que a torna um desafio e “uma motivação para pensar” (MORIN, 2013, p.176).

A educação internacional, interpretada sob a perspectiva da complexidade, apontaria para a imprescindibilidade de desenvolvimento de contextos acadêmicos e procedimentos instrucionais integradores, de dimensões intelectual, linguística e social não limitantes e limitadoras, que favorecessem a formação de sujeitos interculturais, que se expressassem e atuassem em diversas situações sociais, acadêmicas e interculturais de maneira pertinente, articulada e ética, interligando saberes e informações na resolução de problemas de um mundo simultaneamente local e global, plural e contraditório – apesar da imprevisibilidade, ambiguidades e incertezas inerentes à vida.

Sob um enfoque complexo, o desenvolvimento da educação internacional, pela via do duplo currículo, ressaltaria relevância e urgência na tessitura de relações e composição de diálogos disciplinares, potencialmente decisivos na ruptura de barreiras epistemológicas, ontológicas e metodológicas, que permitissem construir e, simultaneamente, evidenciar o *conhecimento pertinente*, “capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (MORIN, 2003, p.15), emergente de ligações e religações entre,

através e além disciplinas (NICOLESCU, 2000, p.11), patenteando que a transdisciplinaridade é princípio epistemológico da complexidade, ao mesmo tempo em que a complexidade corresponde a um axioma da transdisciplinaridade (MORIN, 2005; MORAES, 2008; NICOLESCU, 2015). A transdisciplinaridade interconectada, de forma indissolúvel, à noção de complexidade, também se opõe a uma visão segmentadora da vida, do conhecimento e do entendimento dos fenômenos que configuram contextos e processos educacionais, como explicitamos na sequência.

3. Transdisciplinaridade e Possibilidades na Educação Internacional

O elo epistemológico existente entre complexidade e transdisciplinaridade, além de efetivar uma conexão conceitual indestrutível entre esses dois construtos, torna-se relevante no contexto da educação internacional, pois uma visão unifocal a respeito dos processos de formação discente passa a ser contraditória em relação às necessidades e expectativas que emergem do mundo globalizado atual, e da necessidade de formação de um sujeito integral, complexo, planetário. A articulação entre os contextos e as situações comunicacionais, em especial em inglês como língua estrangeira, ganham força na contemporaneidade, visando à formação e atuação desse sujeito, nos planos individual (subjetivo), interpessoal (social) e ambiental (ecológico), em todos os momentos e em diversas circunstâncias.

Em termos educacionais, torna-se necessário abrir espaço para um tipo de construção de conhecimento e educação que possam promover e legitimar diferentes maneiras de pensar, favorecendo uma tessitura multidimensional entre vários saberes e acontecimentos, que rompa com uma visão fragmentada e reducionista de escola e currículo, possibilitando a união de partes diversas e dispersas do saber. Além disso, torna-se crucial transgredir a linearidade causal objetivada pelo paradigma newtoniano-cartesiano, ampliando a visão de mundo e sujeito, “atraindo uma estratégia” (MORIN, 2008, p.191), e fazendo emergir um modo renovado, transdisciplinar, de pensar e agir, que se situe, ao mesmo tempo, “entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina” (NICOLESCU, 2000, p.11), destacando que a complexidade “é uma forma de perceber a realidade e nela se posicionar” (FREIRE, 2020, p.254).

Abordando a transdisciplinaridade e explicitando como se constitui, Nicolescu (2000, p.18) enfatiza a pertinência de uma lógica includente que preenche os espaços vazios entre as

disciplinas, impedindo que sejam vistas de forma estanque, mas possibilitando a criação de conexões entre áreas distintas. De acordo com o autor, a transdisciplinaridade se embasa em três pilares intrinsicamente inter-relacionados e interdependentes: *níveis de realidade*, *lógica do terceiro incluído* e *complexidade* (abordada na seção anterior).

Os níveis de realidade correspondem a “um conjunto de sistemas que é invariável sob certas leis gerais” (NICOLESCU, 2012, p. 20), distinguindo a estrutura multidimensional e multirreferencial da realidade, e indicando “a coexistência de uma pluralidade complexa e uma unidade aberta” (NICOLESCU, 2000, p.59). Dessa forma, cada nível é caracterizado por incompletude e governado por parte da totalidade das leis que regem todos os níveis.

Para o autor, a noção de níveis de realidade contempla uma constante interação entre sujeito e objeto, bem como concebe que, entre níveis distintos e além de todos os níveis, existe uma zona de não-resistência às experiências, representações, descrições, imagens e formulações matemáticas. Sob esse enfoque, o autor explicita que há diferentes níveis de realidade do objeto que, associados às suas zonas de não-resistência, identificam o *objeto transdisciplinar*. Similarmente, há múltiplos níveis de realidade do sujeito que, análogos aos do objeto, passam a ser identificados como níveis de percepção e, associados às suas respectivas zonas de não-resistência, distinguem o *sujeito transdisciplinar*. Segundo o autor, sujeito e objeto transdisciplinares interagem em uma zona de não-resistência na qual o saber transdisciplinar é construído.

A lógica do terceiro incluído, por sua vez, torna-se importante na distinção entre o pensamento tradicional e o transdisciplinar, pois repercute na questão da linearidade e na definição dos níveis de realidade. A visão paradigmática tradicional apresenta-se binária e linear, indicando uma constante polaridade (e.g., *certo* ou *errado*), e a impossibilidade de existência de algo entre os polos que destaca (i.e., uma situação não poderia ser interpretada como *certa* e *errada*, ao mesmo tempo, dependendo de diferentes ângulos de visão). É nesse sentido que a transdisciplinaridade contribui com a possibilidade do *terceiro incluído*, indicando que, entre polaridades, há espaços que podem ser preenchidos.

Retomando o tema em foco neste artigo, a partir da discussão de Nicolescu (2012, 2000), podemos afirmar que, se diversos níveis de realidade de objeto permitem diversos níveis de percepção do sujeito, de maneira relacional e interconectada, diversos níveis de realidade das disciplinas do currículo ministradas em língua inglesa (*objeto transdisciplinar* em foco na educação

internacional) contemplam diversos níveis de percepção por parte dos alunos (*sujeitos transdisciplinares* envolvidos nas instituições de currículo duplo). Essa percepção, como argumenta Freire (2022, p.184) “expande o horizonte da compreensão, permitindo a superação da dualidade preconizada pela visão tradicional para indicar uma realidade multidimensional, multirreferencial que se revela complexa e transdisciplinar.

Além da argumentação acima, também encontramos em Freire (2020, p.258), respaldo para relacionar transdisciplinaridade ao campo da Linguística Aplicada, sublinhando, similarmente à autora, que os diversos níveis de realidade “são mediados pela linguagem que, por sua vez, tem características sistêmico-complexas”, possuindo diversas intencionalidades, que podem causar múltiplos efeitos. Nesse sentido, tanto a linguagem como o conhecimento exercem papel central e interdependente no contexto transdisciplinar.

4. Complexidade, transdisciplinaridade e educação internacional

A construção de conhecimentos sob o viés da complexidade e transdisciplinaridade, no contexto da educação internacional, implica um processo diferenciado daquele defendido pelo paradigma mecanista, exigindo práticas educacionais articuladas e alinhadas com a “internacionalização do currículo por um processo de desierarquização dos saberes, pautado no reconhecimento e aproveitamento do outro” (LUNA, 2016, p. 39). Além disso, há uma demanda por uma pedagogia que inclua “pensar local e agir globalmente” (LEASK, 2015, *apud* LUNA, 2016, p. 41), permitindo que o aluno possa conhecer o mundo, a partir da escola em seu país natal, em uma perspectiva intercultural, na qual as “demandas sociais em geral e do mercado de trabalho em particular são e serão iguais para todos” (LUNA, 2016, p. 42), indicando um enfoque educacional emancipatório.

No entanto, desenvolver e formar um aprendiz de acordo com as perspectivas acima relacionadas, envolve percorrer vários aspectos (cf. LEASK, 2015), entre os quais se encontram as situações de ensino-aprendizagem. Nessa linha, Cummins (1999) explicita que o processo de formação na escola básica internacional, em que conteúdos curriculares são ministrados em língua inglesa, exige procedimentos específicos tanto no que se refere ao desenvolvimento linguístico, como ao letramento em língua estrangeira. Esses aspectos passam a ser desafiadores para alunos e professores, uma vez que a exigência se direciona, igualmente, à comunicação efetiva e crítica

em língua estrangeira, e à performance de um comportamento adequado às várias situações sociais, profissionais e acadêmicas que se apresentarem. Assim, para que o projeto da educação internacional seja atingido, tanto os objetivos educacionais como as ações/situações de ensino-aprendizagem devem contemplar um alinhamento cognitivo e linguístico coerente, ao longo de todos os anos escolares.

Cummins (1999) ainda enfatiza que, para formar um aluno ativo e crítico na língua estrangeira, é necessário desencadear um processo de letramento nesse idioma, no qual as situações de ensino e aprendizagem estejam direcionadas aos níveis de proficiência de dois referenciais situacionais: *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) e *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), os quais oportunizam a emergência de diferentes repertórios linguísticos. As habilidades comunicativas contempladas pelo BICS focalizam a expansão de um repertório linguístico para situações rotineiras da vida cotidiana, concretas e objetivas, de uso coloquial, como a necessidade comunicacional em um momento de compras, ou no momento de solicitar uma refeição em um restaurante, por exemplo. No caso do CALP, o repertório requerido seria diferente, pois a exigência se direciona à compreensão e discussão crítica de assuntos abstratos, acadêmicos e/ou científicos, como expor, em língua estrangeira, um experimento realizado na aula de ciências, destacando consequências e impactos ao meio-ambiente local e global, por exemplo.

As duas dimensões propostas por Cummins, utilizadas articuladamente, podem ser consideradas como uma forma de promover o letramento linguístico-comportamental do aprendiz da escola internacional, pois os níveis de uso propostos estão inter-relacionados na realidade escolar em que está engajado. Por esse motivo, a exposição do aluno a ambientes de ensino-aprendizagem que permitam agir naturalmente, do ponto de vista linguístico, nos dois níveis, precisa ser observada e oportunizada no planejamento da instituição, no sentido de incluir e promover atividades que favoreçam a ligação-religação desses dois níveis de linguagem em situações em que serão, complexamente, manipulados e gerados conteúdos transdisciplinares.

Particularizando sua argumentação ao CALP, Cummins (1999, p.6) pondera que o desenvolvimento da proficiência deva acontecer durante todo o período de formação do aluno, exigindo um trabalho processual e estruturado dos docentes na criação de atividades que considerem três componentes essenciais: o “cognitivo”, que desafia o aluno a refletir sobre os conteúdos curriculares; o “acadêmico”, que articula o ensino dos componentes curriculares com

o ensino da língua estrangeira; e o “linguístico”, que requer a adequação e contraste de uso da língua estrangeira às variadas práticas.

Refletindo sobre o exposto, compreendemos que os diferentes usos sociais de um idioma para interação em vários contextos sugerem a necessidade de empreender escolhas linguísticas (léxico-gramaticais e de registro) frequentemente, em diversos níveis, na vida cotidiana, permitindo que assim atuemos ativa e adequadamente em vários ambientes. Tal fato revela uma importância destacada na educação internacional, pois os alunos brasileiros são motivados e se expressar em língua inglesa, interligando saberes e habilidades de várias naturezas (e.g., cognitiva, emocional e social), construindo uma tessitura tal que os conduza entre, através e sempre além de sua bagagem cognitiva e repertório linguístico-cultural, a fim de que evolua, cada vez mais emancipado e independente, tomando-se um sujeito capaz de agir, se expressar e se desenvolver, adequada e criticamente, em contextos internacionais (e nacionais), indo além de si mesmo, para atingir, em esferas pessoais, educacionais, políticas e sociais, níveis inicialmente não imaginados.

Considerações Finais

Nosso objetivo, neste artigo, foi refletir sobre a educação internacional pelo viés da complexidade e da transdisciplinaridade, articulando sujeito e objeto, na compreensão de uma perspectiva intercultural e global de ensino e aprendizagem. Para tanto, articulamos referenciais teóricos e argumentamos a necessidade de uma reforma do pensamento que nos direcione, continuamente, para a ligação-religação saberes diversos que, complexamente, possibilitem a construção de um conhecimento pertinente que caminhe entre, através e nos direcione para além de diferentes disciplinas. Nossa articulação, portanto, foi fundamentada no contexto da educação internacional, destacando a realidade que permeia as escolas de currículo duplo.

Ao concluirmos o artigo, é relevante enfatizar que compreendemos o processo de formação do aprendiz na perspectiva da educação internacional como articulado em termos contitudísticos e linguísticos, almejando expandir tanto seu horizonte quanto sua bagagem experiencial, revelando-se, assim, complexo e transdisciplinar. A partir dessa compreensão, a educação internacional passa a exigir um trabalho sistêmico contínuo, visando à evolução e desenvolvimento das habilidades linguísticas e comportamentais do aluno engajado numa

instituição de currículo duplo, por meio da interconexão entre oferta e exposição a desafios cognitivos, pessoais e sociais; da criação e apresentação de uma variedade de situações de ensino-aprendizagem; da exposição/atuação em contextos multiculturais e mutirreferenciais que contemplem as imprevisibilidades, ambiguidades, contradições e incertezas próprias da vida contemporânea.

Considerando a complexidade e transdisciplinaridade nas situações de aprendizagem planejadas e desenvolvidas ao longo dos anos, a educação internacional, concebida a partir de tais construtos interdependentes e intrinsecamente interconectados, propicia a construção relacional de conhecimentos, potencializando a elaboração crítica, pontual e abrangente, de uma tessitura de interligações e encadeamentos, avessa à imposição de ideias dominantes, distinguindo, assim, a formação de um sujeito atuante e ético, agente ativo em um mundo globalizado. Sob esse enfoque, a articulação contínua, complexa e transdisciplinar, entre conhecimentos e linguagens se torna um elemento propulsor no desenvolvimento cognitivo, social, emocional, mental e físico do aprendiz, podendo ser um impulsionador de mudanças significativas em seu contexto mais próximo, ou além-fronteiras, de maneira que possa se relacionar consigo mesmo, com o outro, com meio e com o mundo, sem esquecer de sua condição, essência e identidade humanas.

Referências

- AGUIAR, A.M.S. 2008. Quando a melhor escola é internacional: famílias brasileiras em busca de internacionalização “in loco”. Anais da 31ª ANPED.
- CAMIZÃO, E.G. 2010. Educação comparada e antropologia: “educational borrowing” em escolas internacionais no Brasil. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CUMMINS, J. 2000. Language, Power and Pedagogy. Cleveland: Inglaterra: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. 2009. Pedagogies of choice: challenging coercive relations of power in classrooms and communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12.3: 261-271.
- CUMMINS, J. 1999. BICS and CALP: Clarifying the Distinction. Universidade de Toronto.
- CUMMINS, J. 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working on Bilingualism*. 19:121-129.
- PEREIRA, R. D. S.; EDMUNDO, E. S. G.; ANDREOTTI, V. de O. 2018. Imaginários de Educação e de bem público nos discursos de internacionalização do Ensino Superior. *Revista Desempenho*, 28:2. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/10147> . Acesso em: 28 mar. 2023.

- FREIRE, M.M. 2020. Linguística Aplicada, Complexidade e Transdisciplinaridade: tecendo redes de sentido e articulando saberes. *Educação e Linguagem*, 23.1: 245-261.
- FREIRE, M.M. (org.). 2021. Paulo Freire e Edgar Morin: emancipação e complexidade. São José do Rio Preto, SP: HN.
- FREIRE, M.M. 2022. Transdisciplinaridade e narrativas transmídia: uma articulação viável para propósitos formativos. *Letras*, 32.1: 180-197.
- GIDDENS, A. 2000. O mundo na era da globalização. Lisboa: Presença.
- LEASK, B. 2015. *Internationalize the curriculum*. Nova Iorque: Routledge.
- LUNA, J.M.F. Artigo de opinião. Disponível em: www.univali.br/imprensa/univali-em-dia/veja-tambem/Paginas/artigo-de-opiniao-internacionalizacao-para-uma-cidadania-global.aspx . Disponível em: 27/03/2023.
- LUNA, J.M.F. 2015. Internacionalização do Currículo e Educação Intercultural: Aproximações à luz da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências. In: *Internacionalização do currículo: educação, interculturalidade, cidadania global*. Campinas, São Paulo: Pontes. pp.33-53
- LUNA, J.M.F. 2016. *Internationalizing the curriculum*. Nova Iorque: Routledge, 2015. Resenha de: LUNA, J.M.F. *Internationalizing the curriculum*. *Revista de Educação*.
- MARCELINO, M. 2009. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, 19, pp. 1-22.
- MORAES, M.C. 2008. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Antakarana e ProLibera.
- MORIN, E. 2000. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis de Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- MORIN, E. 2003. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8a ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MORIN, E. 2005a. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina.
- MORIN, E. 2005b. *Ciência com consciência*. Tradução Maria D. Alexandre e Maria A.S. Dória. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MORIN, E. 2010. *Meu caminho*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- MORIN, E. 2011 *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa. 4a ed. Porto Alegre: Sulina.
- MORIN, E. 2013. *Ciência com consciência*. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. 15a ed. Edição revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- MORIN, E. 2008. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Tradução de Dulce Matos. 5ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.
- MORIN, E. 2015. *Cabeça bem-feita*. Trad. Eloá Jacobina. 22ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- NICOLESCU, B. 2000. Um novo tipo de conhecimento: Transdisciplinaridade. In. Sommerman, A; Mello, M.F.; Barros, V. M. (orgs). *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: Unesco.
- NICOLESCU, B. 2015. Como podemos entrar em diálogo? Metodologia transdisciplinar do diálogo entre pessoas, culturas e espiritualidades. *Revista Inter-Legere* 16.1: 31-46. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/8966> . Acesso em: 28 mar. 2023.
- NICOLESCU, B. 2012. *Transdisciplinarity: the Hidden, between the Subject and the Object*. Alemanha: Editura Universităţii
- OECD. 1996. *Internationalize the curriculum in Higher Education*. Paris: OECD
- OLIVEIRA, P.P.N. 2010. *Educação bilíngue de elite em uma escola de Goiânia: uma proposta*. Monografia, Universidade Federal de Goiás.
- RAGNEV, K.D. 2018. *A percepção dos professores sobre o tablet em escolas brasileiras de currículo duplo sob o viés da complexidade*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- RAJAGOPALAN, B. 2015. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco. In C.H. Rocha; D.B. Braga e R.R. Caldas (Eds.) *Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização*. Campinas: Pontes Editores. pp. 15-27
- STORTO, C.A. 2015. *Discurso sobre bilinguismo e Educação Bilíngue: a perspectiva das escolas*. Dissertação de Mestrado, Instituto da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- WÄTCHER, B. 2005. *Pensamento crítico y matriz (de) colonial: reflexiones latinoamericanas*. Quito: Abya Yala.