

**A ESCOLHA DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO E O RECURSO AO
INTERNACIONAL**
**CHOIX DE L'ETABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT ET RECOURS A
L'INTERNATIONAL**

Maria Alice Nogueira¹
Professora Titular da FAE/UFMG e coordenadora do
Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE) - UFMG

Andréa Aguiar²
Pesquisadora associada do
Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE) - UFMG

RESUMO

Este artigo pretende atualizar a discussão acerca do tema da “escolha do estabelecimento de ensino”, introduzindo uma modalidade de opção que , nos últimos anos, tem ganho maior visibilidade: o recurso a escolas internacionais por parte de famílias socialmente favorecidas. Os dados empíricos provêm de uma pesquisa que focalizou famílias brasileiras que optaram por duas instituições de ensino internacionais da cidade de Belo Horizonte: a escola americana e a escola italiana. Pretendeu-se compreender as razões dessa opção à luz das contribuições de trabalhos sociológicos recentes sobre a questão. A conclusão maior é a de que a opção por uma escola internacional constitui uma estratégia de manutenção ou de reconversão dos capitais simbólico e objetivado já conquistado pelas famílias.

PALAVRAS-CHAVE: “escolha do estabelecimento de ensino”; “internacionalização dos estudos”; “estratégias educativas familiares”.

RÉSUMÉ

Cet article reprend le débat autour de la question du « choix de l'établissement d'enseignement » par les familles, en abordant une modalité de choix qui devient de plus en plus fréquente et visible: le recours aux établissements internationaux, de la part de familles socialement favorisées. Les données empiriques proviennent d'une

¹ malicen@terra.com.br

² aaguiar@uai.com.br

étude plus large qui a focalisé des familles brésiliennes ayant choisi, pour leurs enfants, les deux établissements internationaux de la ville de Belo Horizonte : l'école américaine et l'école italienne. Le but était de comprendre les raisons du choix à la lumière des apports des travaux sociologiques plus récents sur le sujet. Une conclusion majeure s'en dégage : le choix d'une école internationale constitue une stratégie de maintien ou de reconversion des capitaux – symbolique ou objectivé – déjà conquis par les familles.

MOTS-CLÉS: «choix de l'établissement»; «internationalisation des études»; «stratégies éducatives des familles».

Este artigo pretende atualizar a discussão acerca do tema da “escolha do estabelecimento de ensino”, introduzindo uma modalidade de opção que, nos últimos anos, tem merecido progressiva atenção: o recurso a escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas. Uma pesquisa de doutorado, recentemente finalizada (AGUIAR, 2007), investigou famílias brasileiras que preterem o ensino nacional optando por estabelecimentos internacionais, nos níveis de ensino fundamental e médio, para seus filhos. São famílias pertencentes às frações superiores das classes médias e às elites econômicas, usuárias das duas instituições de ensino internacionais da cidade de Belo Horizonte: uma americana e uma italiana. Alunos brasileiros compõem mais de 90% da clientela dessas escolas. Este texto focalizará apenas um dos objetivos dessa investigação – compreender as razões dessa opção – de modo a confrontá-lo com as contribuições de trabalhos estrangeiros sobre a questão.

As pesquisas sobre “a escolha do estabelecimento”

Em artigo publicado há quase uma década na Revista Brasileira de Educação (NOGUEIRA, 1998a), já sublinhávamos o interesse crescente de sociólogos da educação pelo tema da “escolha do estabelecimento de ensino” pelas famílias, considerado como um objeto emergente. É que se, no passado, uma organização mais simples das redes escolares não demandava qualquer escolha, a complexificação dos sistemas de ensino passou, cada vez mais, a exigir dos pais uma certa “competência” face à necessidade de definir o melhor estabelecimento escolar para seus filhos.

Trabalhos produzidos no exterior, que abordam, portanto, outras realidades nacionais, evidenciam a forte relação entre a escolha do estabelecimento pela família e sua posse de recursos materiais e simbólicos que distinguem suas posições e chances no espaço social (BALLION 1986a, 1986b; HÉRAN, 1996; LANGOUET e LÉGER, 1997; GEWIRTZ, BALL e BOWE, 1995; DAVID, WEST e RIBBENS, 1994). Ainda que lançando mão de termos diversos para definir e discriminar os perfis e tipos de conduta das famílias no processo de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos, a contribuição dessas pesquisas está sobretudo em demonstrar uma correspondência inequívoca: são aquelas mais dotadas de capitais - cultural, econômico e social – as famílias mais aptas à escolha, e as que dela tiram o melhor proveito.

No conjunto desses estudos, os de Ballion (1980, 1986a, 1986b, 1991) fornecem contribuições importantes, sendo ele o responsável por acusar uma transformação importante, ocorrida ao longo das últimas décadas, na atitude dos pais em relação à escolha da escola: de usuários cativos, que não faziam qualquer escolha, eles atingem sua condição atual de “consumidores de escola” (BALLION, 1991). Investidas desse papel, as famílias tentam obter das instituições de ensino o serviço que melhor corresponde a suas expectativas, e a escolha do estabelecimento se insere nessa busca de adaptação.

Seus resultados, obtidos a partir da observação de famílias francesas que, em descumprimento da lei de setorização escolar³, optam por outros estabelecimentos que não aqueles de sua área de domicílio, lançam luz sobre as razões que sustentam a escolha, a correspondência entre essas condutas e os diferentes perfis de famílias:

- Uma conduta “avaliatória” - fundada em aspectos que consideram a performance escolar do filho e do conjunto dos alunos da escola, o *background* sociocultural do público atendido e o nível de exigência escolar do estabelecimento, entre outros - foi detectada entre pais com mais alto grau de instrução, que visam maximizar as chances escolares dos filhos.

³ A lei de setorização escolar determina que, no âmbito do sistema público de educação, a escolarização dos jovens nos níveis fundamental e médio deve ser cumprida no setor de domicílio da família (BALLION, 1986a).

- Já uma conduta de tipo “funcional” – baseada, sobretudo, em aspectos de natureza prática, como a localização da escola e a facilidade de acesso a ela – foi observada em casos de famílias menos favorecidas.

Entre as frações privilegiadas, Ballion detectou ainda uma participação ativa dos filhos na escolha. Juntamente com os pais, eles tentam ajustar seus níveis de aspiração e competência às escolas com as quais se identificam, ou seja, que correspondem ao tipo de aluno que estimam ser.

No que diz respeito à busca de informações sobre as características de cada estabelecimento, as análises demonstram, igualmente, uma clara diferença de comportamento entre os diversos grupos sociais. São as camadas médias aquelas que manifestam mais dinamismo na busca de informações e que têm acesso ao maior número de fontes.

Muitos dos aspectos revelados por Ballion foram confirmados pelos trabalhos de outro pesquisador francês, Héran (1996), o qual registra uma forte relação entre a “escolha ativa” das famílias - ou seja, a opção por um estabelecimento que não o imposto pela lei de setorização - e a sua posse de recursos culturais e econômicos. A natureza desses recursos, no entanto, assinala o autor, define inclinações distintas: a opção pela rede privada, no sistema francês, é fortemente relacionada à renda da família. Já a escolha ativa⁴ no âmbito do ensino público é associada à posse de capital cultural, o que supõe, sobretudo, a capacidade de utilização, por parte desses grupos, dos canais de informação adequados para a opção pela “melhor” escola.

Outra referência importante no campo dos estudos sobre a escolha da escola é constituída pelos trabalhos dos sociólogos ingleses Gewirtz, Ball e Bowe (1995), que partem do questionamento da idéia hoje bastante difundida naquele país - e, segundo eles, derivada da retórica neoliberal - de que a escolha do estabelecimento pelas famílias é um mecanismo que amplia a liberdade pessoal.

Seus estudos apóiam-se em conclusões de pesquisas anteriores, realizadas na Inglaterra e nos Estados Unidos, nas quais a “escolha do estabelecimento” emerge como uma estratégia que se dá de forma desigual entre grupos sociais distintos, na medida em que privilegia os mais dotados de capitais cultural, social e

⁴ Que significa a recusa da escola imposta pela lei de setorização e a opção por outra, a partir de justificativas que a família oferece.

econômico. São resultados que confirmam que a posse desses recursos habilita seus detentores a melhor reconhecer suas chances e possibilidades, e delas tirar o proveito máximo em sua atuação no mercado escolar. Mas as pesquisas que serviram de sustentação ao trabalho dos autores ingleses destacam ainda a supremacia dos recursos culturais, que atuam de maneira mais eficaz do que os econômicos, no que diz respeito ao acesso à escolha do estabelecimento por parte de famílias distribuídas entre diferentes posições na hierarquia social.

A investigação realizada por Gewirtz, Ball e Bowe aprofunda essas conclusões, uma vez que analisa como os recursos culturais são usados na escolha da escola em contextos sociais particulares, e os efeitos que eles têm. Os autores focalizaram tanto o processo da escolha em si, como seu papel na manutenção da hierarquia de posições dos sujeitos no espaço social. Os resultados apontam a escolha do estabelecimento como um forte e novo fator de manutenção ou incremento da divisão e das desigualdades sociais. E, ainda, que esse processo de escolha é fortemente influenciado pelas condições sociais, os estilos de vida e a biografia de quem a efetua.

Uma contribuição importante desses autores é o estabelecimento de uma tipologia que delimita três perfis de famílias quanto à ação de escolha que, segundo eles, encontram forte correspondência com as posições de “classe” desses grupos:

- Os “privileged/ skilled choosers” são, em geral, famílias favorecidas, habilitadas à escolha porque dotadas dos recursos culturais, econômicos e sociais que possibilitam discernir entre as melhores oportunidades. Eles se subdividem entre pais “objectived/goals oriented”, para os quais o principal critério da escolha é a performance acadêmica do estabelecimento; e os “subjective/person oriented”, que priorizam o clima da escola e sua capacidade de levar ao bom desenvolvimento psicológico dos filhos.
- Os “semi-skilled choosers” são famílias que se encontram em posições intermediárias da escala social e revelam pouca capacidade para realizar tal escolha porque não dispõem dos recursos que possibilitariam decodificar as diferentes mensagens do mercado escolar.

- Os “disconnected choosers”, finalmente, são famílias de trabalhadores manuais, não inclinados à escolha, “desconectados” do mercado escolar porque não sensibilizados para as possíveis vantagens que uma ou outra escola possa oferecer.

A discussão acerca da opção de famílias brasileiras pelas escolas internacionais tomou como referência as categorias propostas e os resultados sinalizados pela pesquisa estrangeira sobre o tema. E buscou caracterizar essa escolha como uma das estratégias educativas dos grupos estudados, tendo em vista seus recursos materiais e simbólicos, visando compreender as razões e motivações que estão na base de seu investimento.

A escolha de um estabelecimento internacional

Os resultados acima referidos contrastam com a ausência de análises nacionais sobre o tema, não obstante a prática muito mais frequente no Brasil, do que no estrangeiro, de escolha do estabelecimento de ensino, por parte de uma significativa parcela da população, usuária da rede privada. Uma das possíveis explicações para tal lacuna pode residir na prolongada escassez de investigações que abordem, no país, outros estratos sociais além das camadas populares, objeto privilegiado de atenção do pesquisador, provavelmente em virtude da renitente situação de desigualdade que marca o tecido social brasileiro. Isso significa dizer que poucos são os avanços na busca de elucidação dos mecanismos através dos quais os eternos beneficiários dessa conjuntura social - os grupos mais dotados de capitais (econômico, cultural, social, etc) - se habilitam às disputas pelas posições de comando e de maior prestígio social. A nosso ver, uma certa tendência da pesquisa nacional a privilegiar o estudo das camadas subalternas da população (MUSSE, 2004; BRANDÃO e LELLIS, 2003), acaba por produzir uma visão parcial e atenuada das diferenças sociais (e educacionais) no Brasil, que deixa na penumbra fatores que poderiam tornar mais visível os mecanismos que trabalham silenciosamente para estabelecer fronteiras entre os que possuem e os que não possuem recursos os mais diversos que determinam consumos culturais, estilos de vida, formação escolar ou mais amplamente cultural, reservados a setores restritos da população.

O confronto de aspectos que sustentam a escolha do estabelecimento de ensino - no caso, a opção por escolas internacionais - por famílias brasileiras, com resultados já detectados por pesquisas estrangeiras, visa encetar um diálogo entre o que se produziu sobre o assunto e as características particulares que essa opção assume no âmbito nacional.

Os sujeitos e as escolas

A pesquisa aqui em foco investigou famílias brasileiras usuárias das escolas internacionais de Belo Horizonte, ou seja, seus sujeitos principais são pais e filhos, usuários e ex-usuários das duas instituições, abordados através de entrevistas semidiretivas. Juntamente com alguns professores de ambas as escolas, eles formaram um corpus de 94 entrevistados.

As escolas internacionais de Belo Horizonte, uma americana e outra italiana, em que pesem suas evidentes diferenças - origens e realidades nacionais diversas - apresentam pontos comuns em sua história: ambas existem há décadas (fundadas nos anos 1950 e 1970 respectivamente), tendo sido, durante muitos anos, destinadas exclusivamente a estrangeiros. Foi a partir dos anos 90 que esses estabelecimentos, percebendo o interesse de famílias brasileiras por uma escolarização de tipo internacional, adequaram-se às exigências da legislação nacional, tornando-se então escolas bilíngües ou biculturais, implementando tanto a grade curricular nacional, a internacional. Nesse sentido, são instituições que conferem certificados de conclusão dos ensinos fundamental e médio reconhecidos no Brasil e no exterior.

Estabelecimentos privados, com custos mais elevados do que a média daqueles nacionais que se destinam aos mesmos estratos da população, eles atendem alunos desde a pré-escola até o ensino médio, reunidos em turmas bem menores do que a média habitual de 35/40 estudantes característica das instituições privadas nacionais. Ambos contam com professores brasileiros e estrangeiros, seguem o calendário boreal - com férias principais nos meses de junho e julho - e cumprem uma jornada diferenciada daquela comum às escolas brasileiras: integral, no caso da escola americana, e dias alternados de jornada integral ou parcial, no caso da italiana.

Quanto às famílias usuárias, se tomadas em conjunto e comparadas ao restante da população brasileira, elas reúnem-se e podem ser vistas dentro de uma mesma macro-categoria, dado o inequívoco favorecimento social que as caracteriza, definido em termos de um mais amplo patrimônio de capitais simbólicos e objetivados: capital cultural, econômico e social.

Confrontadas, no entanto, no interior do universo restrito dos grupos favorecidos aos quais pertencem, elas apresentam características que as distinguem entre si, sobretudo no que diz respeito à natureza de seu favorecimento social, o que será explorado a seguir.

Uma formação cultural em moldes internacionais

As justificativas da opção pela escola italiana privilegiam a aquisição de uma cultura humanista em estilo europeu, uma formação mais voltada “para entender o mundo” ou para “saber o que está acontecendo”, metas que, segundo os pais, compõem o diferencial de uma escolarização internacional.

E sempre me agradou mais uma formação tipo européia do que uma formação tipo americanizada. [...] Pra mim o que é importante é que a gente saiba o que está acontecendo. Que você se localize no mundo. Eu acho que a cultura européia é isso. (Pai de alunos do ensino fundamental, séries iniciais)

São discursos que indicam uma atenção particular dirigida às disciplinas e aos conhecimentos humanistas, supostamente menos veiculados nas escolas brasileiras, e vistos pelos pais como essenciais e proveitosos para a formação de seus filhos. Entre os componentes dessa “cultura européia”, o aprendizado e domínio da língua italiana são objeto de atenção e avaliação particulares por famílias que, mesmo reconhecendo a superioridade e o peso do inglês (e, de certa forma, também o espanhol) no mercado lingüístico atual, identificam no italiano, uma vantagem “a mais” a acrescentar ao patrimônio de idiomas. Tais avaliações e ações que revelam uma evidente perseguição de bens culturais mais raros, proporcionados pela escola, diante de outros percebidos como mais disseminados. Menos exclusivos, alguns recursos têm seu valor simbólico depreciado, o que representa uma ameaça à distinção daqueles que detinham, até então, seu monopólio

(BOURDIEU, 1979). A essa desvalorização correspondem estratégias e investimentos em produtos ou práticas menos acessíveis, na busca de manutenção da posição de privilégio já conquistada.

Mas uma análise mais acurada das características sócio-econômicas desses grupos, de seus estilos de vida e investimentos culturais deixa transparecer relações importantes. Uma maior posse de capital cultural, em sua versão escolar, estrutura o patrimônio simbólico de pais e mães que ascenderam em relação à geração anterior, com alto e homogêneo grau de instrução. No que diz respeito às suas práticas e preferências eles são, em sua maior parte, pouco mobilizados pela raridade dos produtos culturais, sendo que um grupo menor entre eles revela-se mais atento a tais valores. São famílias que se revelam, assim, “presas pelo jogo da cultura” em sua dimensão mais escolar, ou seja, suas expectativas de incremento do patrimônio cultural até então conquistado são fortemente concentradas nos rendimentos que a escola, a formação escolar, podem proporcionar. Nesse sentido, são pais que, devendo à instrução tudo aquilo que têm, dela esperam tudo que aspiram ter (BOURDIEU, 1979).

E é o que eu falei, eu acho que assim, a bagagem cultural que eles vão ter, eu acho assim, talvez, se não passarem [...] no vestibular no Brasil, numa primeira vez, eu acho que um ano de cursinho complementa [...] Em compensação, o que eles adquirirem em termos de cultura, formação deles no ... é ... cultural, mais como ser humano mesmo, acho que ... a mim atende perfeitamente. (Pai de alunos do ensino fundamental, séries finais)

Quanto ao contato com o estrangeiro, as famílias que optaram pela escola italiana mostram-se pouco “internacionalizadas”. São pouco frequentes os casos de estadias de longa duração em outros países, de freqüência regular de viagens ao exterior, de genitores que dominam outras línguas, ou daqueles que mantêm relações profissionais ou de amizade com pessoas no exterior.

Assim, a escolha do estabelecimento, por esses pais, corrobora os resultados apontados pela pesquisa estrangeira, ou seja, mostra-se fortemente influenciada

pelas condições sociais, os estilos de vida e a biografia dos sujeitos que a efetuam. A lacuna percebida e o sentimento de indignidade diante de uma cultura que admiram e sentem não possuir ou dominar - a cultura humanista produzida na Europa - estão na origem de estratégias de famílias que visam, através do vetor principal de propulsão de suas trajetórias - a escola - a atualização de seu patrimônio cultural.

Um fato que influenciou também é [...] a gente olhou as matérias que são dadas [...] e a gente ficou muito satisfeito: uma abordagem mais humanista... Os meninos têm, por exemplo, eu estou lembrando uma visita que a gente fez [à escola] aí tinha um painel sobre a *Divina Comédia*... Isso menino de primário, de... “Elementar”! Que escola no Brasil vai dar a *Divina Comédia* pra menino de oito, nove anos, né!? Você não tem isso aqui. [...] Porque eu sou muito ligada à História, às áreas... à área humana, meu marido também. Então eu acho que foi muito assim, a gente viu a escola que a gente gostaria de ter estudado. (Mãe de aluno do ensino fundamental)

Eu acho que a formação européia, que a gente conhece pela mãe da gente, tio da gente, eles têm uma cultura geral maior. Eles têm uma preocupação, em termo de... vamos chamar de ... fundamentos né!? (Pai de alunos do ensino fundamental, séries iniciais)

O inglês, segurança e desenvoltura social

As razões de opção pela escola americana são, antes de tudo, fortemente associadas ao investimento no aprendizado precoce e domínio prático do idioma inglês.

A escolha foi por causa do inglês, do inglês ... que eu acho que, assim, que daqui para frente, na fase, né, produtiva dos meus filhos, eu acho que quem não souber inglês ... entendeu ... tem uma dificuldade muito grande pela frente. (Mãe de alunos do ensino fundamental)

A preocupação particular com o “falar” e “utilizar” o inglês, mais do que com o conhecimento formal da língua, é denominador comum entre os discursos dos pais, de modo semelhante às expectativas das famílias estudadas por Wagner (1998). Para essa autora, que analisou os sistemas de ensino internacionais de Paris e os grupos que deles se utilizam, as escolas internacionais proporcionam a possibilidade de aquisição de capacidades lingüísticas que não se definem somente pelo conhecimento formal das línguas, mas também pelo domínio prático de sua utilização nas relações sociais.

Mas outras justificativas compõem ainda a expectativa de pais que esperam que essa escola proporcione uma espécie de proteção social, garantindo a seus filhos uma socialização entre iguais, um atendimento personalizado e uma formação que priorize aspectos relativos ao comportamento: saber se apresentar, desenvolver segurança pessoal e desenvoltura social.

Ele não é um menino média A não, ele é um menino B e C, mas eu também não quero que ele tenha média A não. Para falar a verdade para você, os meus colegas que eram os melhores alunos, hoje nem ... não são os de maior sucesso, né? Eu quero só que ele seja um menino tranqüilo e extremamente seguro, que ele é. Ele tem assim ... ele transita em vários meios com muita facilidade. [...] O que adianta você educar um menino que só tira 10, mas é um menino... igual ... ele tem alguns amigos que não sabem conversar, que são extremamente assim, socialmente frustrados. [...] Porque quando você estuda muito e consegue tirar nota, você fica tranqüilo e tal, mas quando você não está conseguindo [...] eu acho que isso pode te trazer uma frustração que vai te deixar uma pessoa fracassada para a vida toda. (Mãe de aluno do ensino médio)

Uma análise mais acurada das características sócio-econômicas desses grupos, de seus estilos de vida e investimentos culturais deixa transparecer, também neste caso, relações importantes. Uma maior posse de capital econômico define o patrimônio e a posição mais assegurada de dominantes própria dessas famílias. Suas práticas e preferências revelam-se homogêneas e mais massificadas e não demonstram valorização ou mobilização por produtos culturais raros.

Assim, do ponto de vista escolar ou, mais amplamente, cultural, são famílias que não parecem “presas pelo jogo da cultura” ou, em outras palavras, suas expectativas de retorno dos investimentos em capital cultural e, em particular,

escolar, são mais pragmáticas, diante de bens interpretados como de menor importância para a manutenção ou o aumento do patrimônio simbólico até então conquistado.

Então eu sempre pensei no seguinte: gente, eu quero preparar meus filhos, mesmo porque a gente tem um padrão de vida muito bom hoje... Amanhã, eu não sei! E um curso de inglês já ajuda muito, uma pessoa dominar um idioma. Se ela quiser ir pra fora, morar fora, circular, já é um caminho. Se ela estudar, fizer uma faculdade e depois precisar fazer um doutorado lá fora, ela já tem meio caminho andado. Já é uma profissão. Que ela dê aula, não é mesmo? Então o meu pensamento de escola americana e aprender inglês era muito básico, [...] está na própria preparação do aluno [...] intelectual ... adquirir conhecimento, coisas úteis. Não é você saber muita coisa, muita cultura inútil que nós temos nas nossas escolas não. Você tem uma coisa útil que faz com que você ganhe um dinheiro através daquilo. Quem faz um bom científico ganha dinheiro com o quê? Ele não dá aula em lugar nenhum, ele não tem nada, não tem profissão, não tem nada. O inglês, ela já pode ser uma professora de inglês, né? (Mãe de ex-alunas do ensino fundamental)

O investimento no aprendizado e domínio, em particular, da língua inglesa, surge, em muitos casos, apoiado na previsão de um retorno utilitarista que poderia proporcionar - diferentemente de outros conhecimentos que a escola veicula - uma rentabilidade assegurada.

No que diz respeito à dimensão internacional de seu capital cultural, são pais mais “internacionalizados”: seja por terem tido experiências de estadas mais prolongadas no exterior e pela frequência de suas viagens, seja pelo domínio de outros idiomas ou por manterem uma rede de relações com pessoas que vivem fora do país.

Mais uma vez, a escolha da escola corrobora resultados da pesquisa estrangeira no que tange a sua relação com as condições sociais, os estilos de vida e a biografia dos atores que a efetuam. Aqui, a opção por uma escola internacional insere-se no conjunto de estratégias que visam a manutenção ou o incremento de um capital internacional já acumulado, para o qual o domínio de outro idioma e uma desenvoltura em meios internacionais são vistos como cruciais.

Eu fui pros EUA, no período em que ela [a filha] estava lá. Ela pegou o avião e foi embora sozinha! E pegar um avião nos EUA, aqueles aeroportos, é di-fí-cil! [...] E eu só sei que ela rodou os EUA sozinha, que eles iam em excursões, eram aqueles aeroportos imensos, foi para o Havaí de excursão, entendeu? Quer dizer ... com toda desenvoltura! Olha que crescimento que isso trouxe pra ela, né? (Mãe de ex-alunas do ensino fundamental)

Mas, para se entender a opção de famílias brasileiras por um estabelecimento internacional, é necessário examinar também como as escolas nacionais se apresentam aos olhos desses grupos.

O nacional como referência

No caso dos pais da escola italiana, para quem os estudos foram e continuam sendo “o” alvo a investir, uma formação humanista em estilo europeu é interpretada como um bem simbólico a ser acrescido a seu patrimônio principal: o capital cultural.

Mas achei muito deficiente para aquilo que eu priorizava. [...] No básico da escola [escola brasileira privada] eu achei muito fraca, fraca mesmo. [...] Então, era uma menina que tinha um potencial grande demais [...] e eu vi que ela estava totalmente desperdiçada. (Mãe de alunas do ensino fundamental)

Me encantava muito essa descrição de ser uma escola com uma base de leitura muito grande, com uma proposta humanista muito grande. Eu acho a proposta de ensino médio no Brasil muito ruim [...] E aí eu comecei a procurar as pessoas que estudavam lá, etc e tal, e falavam “olha, lá lê pra caramba, tem muita aula de Filosofia, tem muita aula de arte ... é ... tem muita aula de História. (Mãe de ex-aluna do ensino médio)

O ensino nacional reflete, para esses pais, uma proposta de formação deficiente, excessivamente instrumental em sua relação com o saber, produtora de “resultados”, mas de pouca cultura. Os discursos revelam uma clara oposição entre as idéias de “preparo para a vida” e “preparo para o vestibular”, que julgam excludentes, contraste definidor de sua rejeição do modelo atualmente vigente nas escolas brasileiras, vistas como excessiva ou exclusivamente voltadas para tal objetivo. Sua ânsia por manter atualizado um patrimônio cuidadosamente cultivado,

leva-os a avaliar a lógica do ensino nacional - com as disputas que a envolvem e os capitais que mobiliza - como ultrapassada, anacrônica, insuficiente e inócua, portanto, em sua capacidade de promover, enriquecer e incrementar o capital cultural escolar, nos tempos atuais.

Aí a [filha] começou a estudar no [escola brasileira privada], mas eu comecei a ver que ela era excelente aluna no [na mesma escola] e não estudava nada! Aí eu falei: “Será que ela é realmente é muito inteligente e não precisa estudar, ou o colégio é fraco?”. Aí ficamos nesse negócio e quando ela foi pra 8ª série, eu falei: “[nome da filha], vamos tentar uma coisa mais evoluída, mais apertada, com caráter mais ... mais de ... que vai exigir mais de você?” (Mãe de aluna do ensino médio)

Por outro lado, para pais da escola americana, o período escolar e o investimento a ele dedicado são vistos, de certo modo, como uma etapa a mais a cumprir, pelo filho, mas levemente, sem sofrimentos ou tensões.

Primeiro, eu estudei no [escola privada brasileira reputada pelos altos índices de aprovação no vestibular], um sistema educativo péssimo, traumatizante, eu achei ... até hoje eu tenho trauma.[...] Então, [na escola americana] é tudo na base da brincadeira e tal, muito suave. Até os professores falam pra gente pra... “tudo suave com os meninos. Que eles aprendam tudo suavemente”. [...] Então ... na proposta deles [...] é melhor você aprender um pouquinho, mas bem ... com o fundamento bem forte, do que aprender ... cheio de baboseira e você nem vai usar nessa vida. (Pai de alunos do ensino fundamental)

Assim, a proposta de ensino nacional se mostra, a eles, como excessivamente escolar, demasiadamente exigente, rigorosa e, de certo modo, produtora de uma cultura inútil porque inoperante, pouco rentável. São famílias que enxergam a lógica do ensino nacional - suas regras, disputas e tensões - como nociva à formação da personalidade do indivíduo, incompatível com a constituição de disposições de autoconfiança, desenvoltura, bem estar psicológico que pretendem para os filhos.

Quer dizer ... então, eles sabotam, eu acho que eles [a escola brasileira] sabotam aquilo que é importante para o ser humano e deixa o ser humano se sentir até inútil e complexado. [...]. Se você não estudar, você não é nada! [...] Eu digo que o meu

filho, se ele tivesse ido pra escola americana, ele teria sido muito mais feliz. Por que ele não gostava de estudar, entendeu?. (Mãe de ex-alunas do ensino fundamental e médio)

Eu tenho por exemplo, uma amiga, que o filho dela estuda numa escola muito boa [...] As provas são tão difíceis [...] que eu falei com ela: “Qual a necessidade do seu filho, com treze anos, estar fazendo uma prova nesse nível? Para que isso? Para causar o quê? Uma insegurança no menino?”. Para ele se sentir incapaz, entendeu? [...] Qual o sentido disso?”. Para mim não tem nenhum! Somente para transformar aquela criança em um inseguro, entendeu? Com baixa auto-estima, entendeu? (Mãe de alunos do ensino fundamental)

Em ambos os casos, as famílias que optaram pelas escolas internacionais revelaram características que as associam aos “privileged/ skilled choosers” detectados por Gewirtz, Ball e Bowe (1995). Além do favorecimento social que as reúne, elas se mostram, em geral, habilitadas à escolha porque atentas aos recursos internacionais ou nacionais adequados ao que pretendem para o presente e futuro escolar e profissional dos filhos. São exatamente essas expectativas que permitem ampliar um pouco mais a chance de compreensão da estratégia de investimento em uma escola internacional.

Diferentemente da idéia, muito difundida no senso comum, de que são pais que pretendem para seus filhos uma vida futura (de estudos ou de trabalho) no exterior, as entrevistas revelaram poucos casos em que planos desse tipo são formulados pelos genitores. Isso significa que o universo de possibilidades de concorrência, inserção e atuação social dos filhos é pensado em um campo de disputas de âmbito nacional. Bens internacionais distintivos – seja a alta-cultura de cunho humanista, seja um capital lingüístico e atributos pessoais de cunho mais utilitário - são vistos como armas que fazem a diferença na luta por posições no espaço nacional, aspecto que, segundo os pais, as escolas brasileiras são menos capazes de produzir.

Essa mesma “finalidade nacional”, na base das estratégias relacionadas ao internacional, é detectada também em outras pesquisas, como a de Poupeau (2004) que investigou a abertura ao internacional e as estratégias de acumulação de capital simbólico entre as elites bolivianas.

Ora, se a escolha do estabelecimento surge, no caso brasileiro, fortemente referenciada na biografia dos pais, ela parece ancorada, principalmente, no peso que a escola representa em suas trajetórias. E é a partir dessa avaliação que uma escola internacional se mostra, em ambos os casos, mais atrativa que os estabelecimentos nacionais, mesmo que oferecendo, para cada grupo de famílias, bens internacionais distintos.

Estratégias educativas de internacionalização

Os elementos até então apresentados, relativos aos investimentos específicos em uma escolarização de tipo internacional, não constituem, entretanto, fatores isolados. Eles se inserem num amplo espectro de estratégias educativas de internacionalização que pesquisas nacionais e internacionais têm tentado explorar, nos últimos anos⁵. São modalidades atuais de recurso ao internacional, colocadas em prática por determinados grupos sociais que visam a manutenção ou a promoção de sua posição social favorecida, por meio da reconversão de parte dos capitais até então acumulados (econômico, cultural e social). A “reconversão” dos capitais opera-se quando modificações nas disputas por posições sociais requerem, dos sujeitos, recursos específicos. Nesse caso, indivíduos ou grupos, reconhecendo as formas de capital mais rentáveis, buscam, por meio de investimentos particulares, transformar ou atualizar a natureza de seu patrimônio (BOURDIEU, BOLTANSKY e SAINT MARTIN, 1973).

O recurso ao internacional é apontado por pesquisas sociológicas como componente particular dessas atualizações e reconversões, no período recente. Como lembram Pinçon e Pinçon-Charlot (1996) - em congresso que reunia um grupo de pesquisadores em torno do tema “Formação das elites e a cultura transnacional” - “[...] os mais assegurados de suas posições [sociais] são também aqueles que dominam as novas dimensões das regras do jogo”.

Um aspecto comum ressaltado em trabalhos dedicados ao tema, é o progressivo valor atribuído aos bens simbólicos internacionais nas estratégias educativas atuais de famílias favorecidas. Assim, Fonseca (1997), ao analisar os investimentos educativos de gerações pertencentes às classes dominantes de Lisboa, aponta a tendência à internacionalização das aprendizagens como uma

⁵ Para uma revisão da literatura sobre esse assunto, ver Aguiar (2007).

das mudanças mais importantes da escolarização desses jovens, ao longo dos últimos anos. De forma similar, pesquisadores suecos (BROADY, BÖRJESSION E PALME, 2002), em estudo sobre as transformações ocorridas no campo da educação secundária e superior daquele país, a partir dos anos 80, identificam, como uma das mudanças mais visíveis nesse campo, a importância atribuída às estratégias “transnacionais” (entendidas como períodos de estudo e treinamento no estrangeiro, habilidades em língua estrangeira, etc.), tanto pelos diferentes grupos sociais, quanto pelas próprias instituições de ensino.

Mas não são apenas as pesquisas estrangeiras a acusar o incremento recente de interesse e investimento em bens simbólicos internacionais por parte dos estratos socialmente favorecidos. Trabalhos realizados no Brasil, ainda que mais timidamente, também têm tentado explorar o fenômeno. É o caso de Prado (2000, 2002, 2004), que analisou a prática dos intercâmbios culturais⁶, verificada sobretudo entre famílias de camadas médias menos aquinhoadas economicamente. Isso porque os grupos sociais mais afortunados (as elites econômicas) podem prescindir desse recurso ao enviar seus filhos para estudar no exterior. Além desse estudo, aqueles de Nogueira (1998b, 2002, 2003, 2004, 2005) registram modalidades distintas de recurso ao internacional por grupos com características sociais diversas. Nos meios intelectualizados, são mais comuns as experiências de escolarização no exterior, na busca do enriquecimento da formação cultural e escolar. No caso de famílias caracterizadas sobretudo pelo favorecimento econômico, a autora detecta uma forma de recurso ao internacional que se traduz por viagens internacionais (que aparecem como parte “da vida ordinária dessas famílias”), por estudos de curta duração realizados, em geral, para fins de aprendizado de línguas, e por práticas mais voltadas para a familiaridade com “boas maneiras” de ser e de se portar em sociedade, ou para “imprimir um toque de cosmopolitismo” às estratégias escolares (NOGUEIRA, 2004).

As pesquisas nacionais, bem como as estrangeiras, vêm assim contribuindo para revelar os modos de investimento em bens educativos internacionais específicos que cada fração de classe interpreta e avalia como os mais rentáveis à sua atuação social, nos dias atuais. A opção por uma escola internacional pode ser

⁶ A expressão “intercâmbio cultural” refere-se à estada de alunos do ensino médio no exterior, para lá frequentar um ou dois semestres escolares, residindo, durante esse período, com uma família.

vista, nesse sentido, como uma entre as estratégias recentes de manutenção ou incremento do patrimônio simbólico e objetivado já conquistado por indivíduos ou grupos os mais bem colocados nas disputas pelas posições de maior prestígio nas hierarquia social.

Assim, se a “escolha do estabelecimento” constitui por si só uma vantagem que distancia os que podem ou não lançar mão desse recurso, a opção específica por uma escola internacional surge como um elemento a mais a aprofundar ou a multiplicar as fronteiras já existentes entre os segmentos populares e os estratos privilegiados da população. Estratégias de internacionalização operadas por frações distintas das classes superiores revelam-se como agravantes “modernos” ou atuais de uma situação histórica de desigualdade de oportunidades educacionais que se perpetua no Brasil.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Andréa. O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas. Tese de doutoramento, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2007

BALLION, Robert. L'enseignement privé, une “école sur mesure”? *Revue Française de Sociologie*, nº.21, p.203-231, 1980

BALLION, Robert. Le choix du collège: le comportement “éclairé” des familles. *Revue Française de Sociologie*, nº 27, p. 719-734, 1986a

BALLION, Robert. Les familles et le choix du collège. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, v.15, nº 3, p. 183-202, 1986b

BALLION, Robert. *La bonne école: évaluation et choix du collège et du lycée*. Paris: Hatier, 1991

BOURDIEU, Pierre. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Les éditions de Minuit, 1979

BOURDIEU P., BOLTANSKY L. & SAINT MARTIN M. Les stratégies de reconversion. *Information sur les Sciences Sociales*, v. 12, nº 5, p. 61-113, 1973.

BRANDÃO, Z., LELLIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educação e Sociedade*. Campinas, Vol 24, nº 83, p. 509-526, agosto, 2003

BRITO, A. X. Estudos no exterior e construção do espaço de formação no Brasil. In: NÓVOA, A., DEPAEPE, M., JOHANNINGMEIER, E.V., ARANGO, D. S. (Orgs.). *Para uma história da educação colonial*. Lisboa: Educa, 1996

BROADY, D., BÖRJESSON, M., PALME, M. Go West! – O sistema de ensino sueco e os mercados transnacionais. In: ALMEIDA, A. M. F., NOGUEIRA, M. A., (Orgs.). *A escolarização das elites, um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

CANTUÁRIA, A. L. *Escola internacional, educação nacional: a gênese do espaço das escolas internacionais de São Paulo*. Tese de doutoramento, Universidade estadual de Campinas –Unicamp: Faculdade de Educação, 2005

DAVID, M., WEST, M., RIBBENS, J. *Choosing secondary schools*. London, Washington: The Falmer Presss, 1994

FONSECA, M. M. B. V. *Recomposição social e práticas educativas – a educação das classes dominantes lisboetas, 1970-1990*. Tese de doutorado apresentada ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa de Lisboa, 1997

GEWIRTZ, S., BALL, S., BOWE, R. *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press, 1995

HÉLAN, François. École publique, école privée: qui peut choisir. *Économie et Statistique* nº 293, p.17-39, março, 1996

LANGOUET, G., LÉGER, A. Public ou privé en France? “Strategies” et évolution des “Strategies”. In HÉRIN, R. (Org) *L’enseignement privé en Europe*, Caen: Les Documents de la MRSH, nº 5, p. 11-38, 1997

MUSSE, Ricardo. *A elite invisível*. Jornal Folha de S. Paulo, Caderno Mais!, 28 de novembro, 2004

NOGUEIRA, M^a Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pela família. A ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, nº 7, p.42-56, jan./fev./mar./abr., 1998a

NOGUEIRA, M^a Alice. Uma dose de Europa e Estados unidos para cada filho: estratégias familiares de internacionalização dos estudos. *Pro-Posições*, Campinas: v. 9, nº 1 (25), p.113-131, março, 1998b

NOGUEIRA, M^a Alice. *Elites econômicas e escolarização – Um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais*. Tese apresentada para concurso de professor titular FAE/UFMG, 2002

NOGUEIRA, M^a Alice. *Cosmopolitismo científico e educação dos filhos – o caso das famílias de ex-bolsistas no exterior*. Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq, FAE/UFMG, 2003

NOGUEIRA, M^a Alice. Viagens de estudo ao exterior: as experiências de filhos de empresários. In: ALMEIDA, A. M. F. *et al.* (Orgs.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.

NOGUEIRA, M^a Alice. Élités économiques et excellence scolaire au Brésil mise en question d'un mythe. *Revue Internationale d'Éducation*. Sèvres, nº39, p.67-78, septembre, 2005

PINÇON, M., PINÇON-CHARLOT, M. In BROADY, Donald, CHMATKO, Natalia et SAINT-MARTIN, Monique de (Ed.). *Formation des élites et culture transnationale* : colloque de Moscou, abril de 1996
<http://www.skeptron.ilu.uu.se/broadly/sec/p-for97.htm>

POUPEAU, Frank. Sur deux formes de capital international. *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 151-152, mars, 2004

PRADO, Ceres Leite. Em busca do primeiro mundo – Intercâmbios culturais como estratégias educativas familiares. In Nogueira, M.A., Romanelli, G., Zago, N. (Orgs) *Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas populares*. Petrópolis, Vozes, 2000

PRADO, Ceres Leite. *Intercâmbios culturais como práticas educativas das camadas médias*. Tese de doutoramento, FAE/UFMG, Belo Horizonte, 2002

PRADO, Ceres Leite. Um aspecto do estudo das línguas estrangeiras no Brasil: os "Intercâmbios". In: ALMEIDA, A. M. F. *et al.* (Orgs.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas, Ed. Unicamp, 2004.

WAGNER, Anne-Catherine. *Les nouvelles élites de la mondialisation: une immigration dorée en France*. Paris, PUF, 1998