

A DIMENSÃO INTERNACIONAL DO CAPITAL CULTURAL COMO ALVO DE ESCOLAS NACIONAIS

Andréa Aguiar

Pesquisadora de pós-doutorado do Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG)

Email: aaguiar.bh@gmail.com

RESUMO

O artigo discute resultados parciais de uma pesquisa em andamento sobre estratégias de internacionalização operadas por escolas brasileiras da rede privada, nos níveis infantil, fundamental e médio. Foram investigados 65 estabelecimentos localizados em região de alto favorecimento econômico da cidade de Belo Horizonte, por meio da análise de seu material de divulgação, além de entrevistas semidiretivas realizadas com diretores, coordenadores ou professores. Um investimento particular em recursos internacionais foi detectado em mais da metade das escolas: iniciativas diversificadas em torno de dois objetivos principais - aquisição e domínio de outro idioma; a vivência efetiva dos alunos no estrangeiro.

Palavras-chave: Dimensão internacional do capital cultural, escolas privadas e estratégias de internacionalização, língua estrangeira e viagens internacionais

ABSTRACT

The article discusses partial results of an ongoing research about the internationalization strategies of Brazilian private schools, from preschool up to high school. 65 institutions located in high-income areas of Belo Horizonte were investigated. This was done through the analysis of their release materials, and also by semi-directive interviews with principals, coordinators and teachers. It was discovered that more than a half of those schools had a special investment in international resources. The various initiatives had two main objectives: the development and acquisition of another language; the students' direct experience in foreign countries.

Key words: international dimension of cultural capital, private schools and internationalization strategies, foreign languages and international trips

A DIMENSÃO INTERNACIONAL DO CAPITAL CULTURAL COMO ALVO DE ESCOLAS NACIONAIS

Andréa Aguiar

Introdução

Análises recentes acerca da produção sociológica sobre o tema das desigualdades sociais no Brasil têm apontado o contraste entre os estudos com enfoque quase exclusivo das frações desfavorecidas da população, diante do pouco conhecimento acumulado sobre os eternos beneficiários de nossa persistente conjuntura de exclusão (MUSSE, 2004).

No campo da educação, as últimas décadas começam a registrar um volume crescente de pesquisas que buscam revelar como atuam, que apostas fazem, em que recursos investem, enfim, por intermédio de quais estratégias determinadas frações sociais renovam permanentemente sua condição de favorecimento, convertendo privilégios de natureza diversa em trunfos que fazem a diferença nas disputas do jogo escolar e profissional.

Este trabalho divulga resultados parciais de uma pesquisa de pós-doutorado em andamento, que focaliza a temática das desigualdades de oportunidades escolares do ponto de vista dos grupos socialmente favorecidos.

Pesquisas recentes sobre estratégias educativas desses segmentos têm apontado sua atenção particular, na atualidade, a uma dimensão internacional do capital cultural (AGUIAR, 2007, 2009; NOGUEIRA, AGUIAR e RAMOS, 2008). Disposições e recursos que permitem a seus portadores certa desenvoltura de circulação em meios e assuntos internacionais - antes objetos de atenção próprios das elites - revelam-se hoje alvo de investimento também dos grupos intermediários. Assim, é com certa ânsia, ou até mesmo urgência (NOGUEIRA e AGUIAR, 2008), que famílias das camadas médias operam ações diversificadas com vistas à internacionalização dos filhos, como por exemplo, a escolarização em estabelecimentos internacionais situados no país; ou o investimento cada vez mais precoce no aprendizado de línguas estrangeiras e em diferentes modalidades de intercâmbios de estudos no exterior.

Os resultados produzidos por investigações que abordaram diretamente as famílias sinalizaram as questões investigadas no presente estudo: Se para determinadas frações sociais o domínio de um ou mais idiomas estrangeiros, ou mesmo dos códigos da cultura dos países dominantes, passam a ser avaliados como elementos essenciais da formação, como estariam reagindo a tais

anseios as escolas nacionais que os atendem? Por intermédio de quais ações estariam esses estabelecimentos investindo em recursos internacionais?

O universo pesquisado e a abordagem dos sujeitos

O estudo em andamento tenta responder a essas indagações buscando detectar possíveis estratégias de internacionalização em um conjunto de estabelecimentos da cidade de Belo Horizonte.

As características socioeconômicas dos grupos em questão e os níveis de ensino tratados - infantil¹, fundamental e médio - definiram os recortes operados para a seleção das escolas investigadas. São 65 estabelecimentos² da rede privada – que atende, em geral, a frações favorecidas da população (ABREU e NOGUEIRA, 2004) - localizados na zona sul da cidade, região que, segundo o cruzamento de informações sobre renda familiar e moradia, aglutina a mais alta concentração de famílias com alto capital econômico da capital.

Uma aproximação exploratória das instituições se deu pela busca de informações disponibilizadas na Internet e, posteriormente via telefone, de modo a conhecer suas características, linhas de ação, modos de divulgação e, entre esses, referências a possíveis estratégias de internacionalização adotadas: ênfase no ensino de idiomas, promoção de viagens ao exterior, propostas de intercâmbio, etc.

Os estabelecimentos que atenderam às exigências do estudo foram abordados por intermédio de entrevistas semiestruturadas realizadas com os responsáveis – diretores, coordenadores ou professores – que pudessem responder sobre as iniciativas: seus objetivos, os níveis de ensino em que ocorrem, como se constituíram e evoluíram ao longo da história das instituições. O contato pessoal possibilitou ainda a investigação de possíveis referências ao tema presentes no material de divulgação impresso das escolas, como por exemplo, jornais, folders ou comunicados dirigidos aos pais e alunos.

¹ Com o intuito de limitar o tamanho da amostra foram excluídos os estabelecimentos que se restringem apenas à etapa pré-escolar (creche e Ensino Infantil) e mantidos aqueles que, para além desse nível, oferecem também turmas das primeiras séries do Ensino Fundamental. Uma exceção se justifica pelas características particulares da instituição: uma escola bilíngue que recebe crianças de 2 a 4 anos, com previsão de expansão gradual de sua oferta até o término do Ensino Fundamental.

² Conforme listagem fornecida pelo Conselho Estadual de Educação.

As estratégias de internacionalização

Em mais da metade dos estabelecimentos investigados (36 em 65), foram detectadas estratégias distintas de internacionalização que podem ser distribuídas em 3 modalidades principais:

1. A ênfase no ensino de línguas estrangeiras.
2. Propostas de formação bilíngue.
3. A promoção, por parte das escolas, de viagens dos alunos ao exterior.

A ênfase no ensino de línguas estrangeiras

O ensino de línguas estrangeiras nas escolas da rede privada revelou-se objeto de iniciativas amplamente diversificadas, que se reúnem em torno de três eixos:

A. O nível de ensino em que ocorrem

Uma primeira surpresa: a forte preocupação dos estabelecimentos com a precocidade da oferta da língua estrangeira, uma realidade que contrasta com o simples cumprimento das exigências mínimas da lei pelas escolas da rede pública:

“Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”.
Lei de diretrizes e bases (LDB) nº 9394/96, artigo 26, parágrafo 5º³

Um número expressivo de estabelecimentos (35 em 65) oferece outro idioma, em sua maior parte o inglês, em níveis anteriores ao previsto pela lei, ou seja, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental (de 1ª a 4ª) ou até mesmo no nível pré-escolar (19 escolas em 35), sendo que, em mais de 30% dos casos, são reservados dois horários semanais para tal atividade.

As justificativas apresentadas para tal iniciativa são de natureza diversa. Por um lado, surgem apoiadas na lógica interna do projeto pedagógico proposto por cada escola:

Quando a gente começou a estudar sobre as inteligências múltiplas, abriu um leque pra gente. Porque nossa proposta é formar o aluno de forma integral. É entender o aluno com todas as suas inteligências, (...) e o que acontece com o

³ Lei de diretrizes e bases (LDB) nº 9394/96. Texto acessado em maio de 2009, disponível no endereço: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm.

Inglês? Ele está dentro da inteligência linguística (coordenadora pedagógica, escola de Ensinos Infantil e Fundamental).

Mas, além disso, as razões surgem associadas também a cobranças externas percebidas pelas escolas, que dizem respeito à concorrência que regula o campo, ou a demandas específicas do público atendido:

E acaba que a própria concorrência também vai te dando... igual... nós temos uma escola aqui pertinho que tem Inglês, parece que todos os dias... (coordenadora pedagógica, escola de Ensinos Infantil e Fundamental).

A demanda dos pais é sempre com uma preocupação de estar aprendendo uma língua a mais. (...) É uma pergunta que sempre vem: “Vocês têm o Inglês?” E sempre com um... assim: “Porque hoje em dia, né, todo mundo tem que ter o Inglês”; “Você sem Inglês hoje não é nada...”. Coisas desse tipo a gente escuta com frequência dos pais (coordenadora pedagógica, escola de Ensino Fundamental e Médio).

Querem (os pais) que os meninos falem (o inglês) e desde cedo, a parte oral (coordenadora pedagógica, escola de Ensinos Infantil e Fundamental).

Segundo os responsáveis pelas escolas, os pais se mostram, hoje mais que no passado, ansiosos quanto à necessidade do domínio efetivo pelo filho de um segundo idioma. Sua preocupação focada na oralidade, no saber falar - já acusada por outros trabalhos (NOGUEIRA e AGUIAR, 2008) - só vem confirmar o reconhecimento dessa habilidade específica como um capital que, segundo eles, define diferenças nas disputas escolares, mas também profissionais, que os filhos deverão enfrentar.

Assim, o investimento particular das escolas no desenvolvimento da habilidade oral da língua estrangeira parece surgir, nos dias de hoje, demarcando uma fronteira explícita entre uma minoria clara de grupos favorecidos e, conforme reconhecido pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, o restante da população, que não teria “a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país”:

“... considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem”.⁴

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. Texto acessado em maio de 2009, disponível no endereço: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf

B. A delegação do ensino de línguas estrangeiras a escolas livres

Uma iniciativa que se revelou comum em 13 dos estabelecimentos investigados pode sinalizar uma possível tendência no universo da rede privada: a delegação da responsabilidade pelo ensino do Inglês – total ou parcial - a uma escola livre de idiomas.

No total de 65 escolas, sete delas “terceirizam” atualmente tal serviço, sendo que outras cinco já lançaram mão da mesma estratégia no passado. Na maior parte destes casos, a delegação é total, ou seja, as aulas ficam a cargo da escola livre, em geral, oferecidas em suas próprias instalações e em horário, extracurricular; bem como a adequação do aluno a turmas que correspondam a seu nível de conhecimento e todo o processo de avaliação, cujo resultado será repassado, ao final de cada etapa, à escola de origem.

As justificativas para a adoção dessa prática surgem reunidas em torno de dois argumentos não excludentes:

- A impossibilidade de atendimento, por parte da escola, a uma demanda muito heterogênea, no que diz respeito ao nível de conhecimento atingido por cada aluno;

Eu tenho meninos que nunca fizeram Inglês na vida, que só conhecem o Inglês da escola, e eu tenho meninos que viajam todo ano pro exterior e que falam inglês fluentemente. Eu não tenho condição de ter 3 ou 4 professores de inglês pra trabalhar o Inglês por nível (diretora, escola de Ensino Infantil e Fundamental).

- Uma avaliação fortemente negativa acerca do modelo tradicional de ensino de idiomas adotado nas redes pública e particular, de modo geral, sobretudo no que diz respeito aos avanços na oralidade

Normalmente, as escolas começam a trabalhar o Inglês... com 6 anos, e depois de 11 anos de estudos ele (o aluno) não fala inglês! É muito comum você perguntar pra pessoa: “Você fala inglês?”. E ela responde: “Não, meu inglês é inglês de escola, de colégio”. Isso mostra bem que é um ensino deficiente mesmo, não atende... não torna ninguém capaz de falar uma língua estrangeira (diretor, escola de Ensino Infantil ao Médio).

Uma delegação parcial, por outro lado, foi detectada em duas escolas, que contratam professores e/ou material de uma escola livre conveniada, alegando falta de profissionais/material especializados para o ensino de línguas no nível pré-escolar.

Muitos dos estabelecimentos, quando questionados sobre tal iniciativa, revelam ter optado pela estratégia de nivelamento dos alunos: ao início de cada ano letivo, os estudantes são submetidos a testes de Língua Inglesa, que vão definir seu grau de conhecimento. A partir de então, suas atividades dessa disciplina vão ocorrer em turmas diferenciadas não segundo a seriação regular. Isso significa que, para as aulas de Inglês, eles serão distribuídos em turmas que reúnem alunos de idades e séries distintas, mas com mesmo nível de conhecimento do idioma, que pode ser: básico, intermediário ou avançado.

C. A oferta de língua estrangeira também nas atividades extraescolares

Além de iniciativas que se relacionam ao ensino de língua estrangeira dentro da grade curricular regular do estabelecimento, outras estratégias são voltadas para oferecer às famílias alternativas de cursos complementares de idiomas, tudo isso fora do horário regular de cada turno, mas dentro dos muros da escola. Também neste caso, os estabelecimentos optam, ou por delegar a atividade a uma instituição livre conveniada, que vem se instalar na própria escola; ou por assumir a responsabilidade pela atividade, levada à frente por professores de seu quadro docente.

Dentro desse, vamos dizer, “pacote do integral” já estão todas as atividades esportivas (...) tem a (nome da escola livre de inglês), temos um núcleo de arte e cultura que desenvolve projetos de teatro, dança, culinária. (...) Na realidade é assim, é tudo num lugar só. O que os pais questionam é: “Ah, eu tenho que sair pra levar menino no Inglês, levar na natação...” e tal. Aqui já está tudo oferecido (coordenadora pedagógica, escola de Ensino Infantil ao Médio).

A gente tem aqui na escola a parceria com um curso livre, que é o (nome da escola). Eles têm horário pros alunos depois (do horário regular). Isso aí é no sentido de facilitar pros pais mesmo, como temos futebol, ginástica, arte-terapia... A escola cede o espaço e o (nome da escola livre), (...) eles têm um quiosque aqui dentro, vêm com professores deles, material deles (...). Isso facilita pras famílias, no deslocamento, né (coordenadora pedagógica, escola de Ensino Infantil e Fundamental).

As falas revelam, em seu plano mais geral, uma preocupação específica das escolas em proporcionar às famílias, juntamente com a oferta dos cursos complementares, comodidade e segurança. Contudo, em um dos casos, a oferta de dois cursos complementares de conversação – Inglês e Espanhol – surge justificada como uma estratégia de marketing, com objetivos claros de conquistar e manter a “fidelidade” dos pais à instituição:

Cursos de Inglês e Espanhol (sobre os cursos extraclasse oferecidos pela escola) com os próprios professores da escola, com enfoque só na conversação, porque normalmente, no curso regular, essa parte de conversação fica um pouco comprometida, né? (...) A escola não tem nenhum retorno financeiro. O que a

gente quer é que o aluno goste da escola, fique na escola e isso acaba repercutindo em outras coisas, por exemplo, na fidelização. E isso é um diferencial mesmo (coordenadora geral, escola de Ensino Infantil ao Médio).

Propostas de formação bilíngue

Uma iniciativa de investimento mais intensivo na internacionalização dos alunos por intermédio do aprendizado e domínio de outro idioma expressa-se em programas de formação bilíngue oferecidos por três estabelecimentos. São propostas muito recentes, em moldes distintos, mas que, reunidas, sugerem, mais uma vez, a possibilidade de uma tendência que pode vir a se expandir.

O primeiro caso é de uma instituição de Ensino Infantil que pertence a uma rede internacional de escolas canadenses, com estabelecimentos instalados em diferentes países, e já presente em 25 cidades do Brasil.

A unidade de Belo Horizonte⁵ inaugurou suas atividades no ano de 2008, recebendo alunos com idade de 2 a 4 anos, com a extensão desta oferta para crianças de 5 anos desde o início de 2009, seguindo uma meta de expansão gradual do atendimento até o término do nível fundamental. O número de alunos da escola praticamente dobrou nesse intervalo - de 38 ao término de 2008, para 70 inscritos atualmente, e uma fila de espera, que já reúne 8 famílias e aguarda vagas para 2010, sinaliza uma continuidade nessa tendência. O valor da mensalidade cobrada, superior ao de todas as outras instituições investigadas que oferecem o Ensino Infantil, sugere o perfil de alto favorecimento econômico do público atendido.

A proposta da escola é de três anos de imersão total - com comunicação apenas na Língua Inglesa - em todas as atividades realizadas pelos alunos de 2, 3 e 4 anos de idade. A comunicação em português é prevista somente para as turmas de 5 anos, ocupando, neste período, 25% das atividades propostas, enquanto o restante do programa segue todo realizado em inglês. Para o Ensino Fundamental, já oferecido em outros estabelecimentos do mesmo sistema no país, os percentuais se igualam e o tempo do aluno é dividido em 50 % de atividades em

⁵ Duas escolas que não se situam na região sul da cidade - cujo público, no entanto, é formado por camadas médias e elites - foram incluídas no estudo, por se constituírem casos importantes para a análise. Este estabelecimento encontra-se em bairro que apresenta Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, o IDH-M, tão elevado quanto os mais altos registrados na região sul. O IDH-M é um instrumento que mede as condições de vida da população a partir de três dimensões - educação, renda e saúde - e suas variações acabam por informar em que bairros se concentram os grupos mais ou menos favorecidos de cada município.

português e 50% em inglês, o que confirma a evidente intenção de investimento na imersão em outro idioma em idade precoce. As turmas existentes reúnem no máximo 15 alunos e os professores são bilíngues.

Declarações de pais usuários sobre os avanços já alcançados pelos filhos com a Língua Inglesa compõem parte importante do material de divulgação da escola, que ressalta, além da importância do certificado conferido por essa formação internacional, as vantagens da aquisição precoce da segunda língua e os privilégios de uma formação bilíngue para o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

No segundo caso, trata-se de um programa de formação bilíngue colocado em prática recentemente, no ano de 2008, por uma instituição mais tradicional, que existe há 105 anos na cidade e atende a alunos da pré-escola ao Ensino Médio. As atividades de bilinguismo, ofertadas a todos os níveis do ensino, acontecem paralelamente à formação regular no modelo nacional, por intermédio de aulas de reforço das disciplinas do currículo regular realizadas, no entanto, todas elas na Língua Inglesa.

Entre as justificativas para a adoção de tal estratégia, a ideia de preparação precoce do aluno para um futuro “globalizado” surge como um dos pontos principais:

“O Inglês é ensinado como segunda língua, preparando o(a) aluno(a) para atuar em um mundo globalizado, no qual grande parte das relações profissionais se dá em Língua Inglesa” (material de divulgação disponibilizado no endereço da escola na Internet).⁶

“A *Times Square* em Nova York, a Praça da Liberdade em Belo Horizonte e a gente no meio disso tudo. Cada vez mais, lá e cá, em todo lugar, entre povos e culturas. Para o cidadão do futuro, essa mistura é natural. Para o profissional do futuro, essa mistura é fundamental” (*folder* de divulgação da escola).

Outro argumento ainda ressaltado pelas escolas é o seu pertencimento a uma rede que congrega instituições de várias nacionalidades, aspecto apresentado como atrativo, por ser um vetor de internacionalização dos alunos.

“O (nome da escola) integra uma rede (rede à qual pertence a escola) internacional que integra mais de 700 universidades e *colleges* em todos os continentes. Oportunidades de intercâmbio no Brasil e no mundo” (*folder* da escola).

⁶ Referências que possam revelar a identidade das escolas foram ocultadas do texto.

Por um lado, a meta de internacionalização dos estudantes é recorrentemente lembrada pelo material de divulgação do estabelecimento. Mas, por outro, observa-se que a versão “nacional” desse investimento é cuidadosamente reforçada, na tentativa de diferenciá-lo de alternativas que podem ser interpretadas como similares, oferecidas pelas escolas internacionais existentes no país:

“Nossa proposta é de escola brasileira, para alunos brasileiros que serão alfabetizados em português, mas poderão ter um inglês competente para se comunicar com o mundo em qualquer assunto. Diferente das escolas estrangeiras, nas quais o currículo está voltado para o ensino do país de origem” (material de divulgação disponibilizado no endereço da escola na Internet).

Por fim, outro programa de formação bilíngue teve início, no ano de 2009, em uma escola que existe na cidade há 10 anos, atendendo a alunos dos níveis infantil, fundamental e médio. A iniciativa consiste na oferta, exclusiva aos estudantes do Ensino Médio, de uma formação no modelo curricular americano de *High School*, por intermédio de convênio firmado com uma universidade americana. Tal opção acarreta aos alunos inscritos um acréscimo de 510 aulas - que devem ser distribuídas ao longo de dois ou três anos - todas elas em inglês. O certificado de conclusão da *High School* é reconhecido pelo governo americano e válido para o ingresso nas universidades daquele país.

A dimensão de uma iniciativa dessa natureza fica evidenciada, por exemplo, no investimento da escola na contratação de professores exclusivos para o programa de *High School*, com o pré-requisito de serem nativos de Língua Inglesa, não necessariamente americanos, de acordo com as regras estipuladas pela universidade conveniada. Mas, além destas, outras medidas previstas, como o envio periódico da produção de texto dos alunos - que deve ser corrigida nos Estados Unidos e restituída em seguida - dão a ideia de toda uma estrutura paralela de funcionamento a ser montada.

Segundo informações dos responsáveis pela escola, a conduta do estabelecimento foi de divulgação restrita da iniciativa, voltada quase que exclusivamente para seus alunos neste primeiro ano, de modo a permitir os ajustes necessários e garantir a consolidação e continuidade da experiência. Do total de 50 estudantes inscritos para a primeira seleção, menos da metade obteve aprovação em um processo que exige um nível avançado de conhecimento da Língua Inglesa.

O endereço eletrônico da escola na Internet sublinha a internacionalização de alunos e professores como uma meta norteadora das iniciativas do estabelecimento desde sua origem, e o projeto de formação em *High School* como uma vitória a mais nessa direção:

“Ao construir o projeto pedagógico do (nome da escola), imaginei uma escola que, mesmo primando por ter turmas pequenas, fosse imensa no seu desejo de ultrapassar fronteiras (...) atravessar oceanos (...). Neste momento, comemoramos uma grande vitória. A partir de 2009, o (nome da escola) passará a oferecer aos seus alunos (...) o programa oficial da *High School* americana” (material de divulgação disponibilizado na página da escola na Internet).

A promoção de viagens dos alunos ao exterior

Outra estratégia comum, detectada em seis casos⁷, é a promoção de viagens dos alunos ao exterior, em geral idealizada e colocada em prática pelas próprias escolas. Uma única exceção diz respeito a uma iniciativa programada e levada à frente, com o devido apoio da instituição, por um grupo de pais, que “presenteou” seus filhos, pela conclusão do nível fundamental, com uma viagem à Alemanha.

Segundo relato dos responsáveis, a promoção de viagens teve início em duas escolas pioneiras⁸ na cidade, na década de 90. As viagens ao exterior ocorrem, em geral, no mês de julho - período das férias escolares - e têm duração variada, de 10 dias a quatro semanas. São programadas tanto para alunos do Ensino Médio quanto para concluintes do nível fundamental, mas em dois casos a possibilidade é também ampliada a estudantes de todas as idades.

O número de participantes tende a ser regular para cada estabelecimento: uma média de 10 a 15 alunos por viagem em dois casos, enquanto o restante reúne de 20 a 30 estudantes, salvo uma exceção: uma escola cuja demanda atual - de 103 alunos para a viagem à Espanha e de 89 alunos para a viagem ao Canadá - representa quase três vezes o total da procura registrada nos primeiros anos da iniciativa.

⁷ Outro caso não incluído entre os seis relatados é de uma escola que promoveu viagens dos alunos ao exterior ao longo de 4 anos e suspendeu temporariamente tal iniciativa, segundo relato dos responsáveis, com planos, no entanto, de retomá-la no futuro.

⁸ Em um dos casos, uma das primeiras escolas a promover viagens dos alunos ao exterior, o estabelecimento não se situa na zona sul, mas atende aos estratos mais favorecidos da população - camadas médias e elites - o que fica confirmado também pelo IDH-M do bairro, tão elevado quanto os mais altos da região sul.

Quanto ao destino, a maior parte das escolas oferece, ou já ofereceu, duas ou mais possibilidades, algumas delas ocasionais: Espanha, Canadá, EUA, Austrália, Irlanda, Argentina, Chile, Cuba, etc. Mas entre esses, Canadá e Espanha figuram, nos dias de hoje, como as metas mais regulares, ocupando a preferência anteriormente atribuída aos EUA e à Austrália. Em seus relatos, os responsáveis pelas escolas associam a escolha do destino às oportunidades de imersão e aprendizado de línguas, o que justifica, por exemplo, o interesse mais recente por países de língua espanhola.

Estamos procurando algum de Língua Espanhola, ou Espanha ou Chile... também temos contato com a Argentina... Ainda não fizemos, mas vamos fazer, porque temos alunos procurando (diretor geral, escola de Ensino Fundamental e Médio).

As viagens idealizadas se concretizam, na maior parte dos casos, por intermédio de um convênio firmado com escolas estrangeiras que recebem estudantes de diversas nacionalidades em suas próprias dependências, além de oferecer cursos do idioma em questão. A ocasião e oportunidade de contato com jovens de outros países são especialmente valorizadas nos discursos de divulgação das iniciativas

“Espanha: Em um dos principais centros de cultura da Europa, os nossos alunos ficam hospedados junto com estudantes espanhóis, franceses e americanos”.
“Ir à praia e se encontrar com pessoas de diversas nacionalidades na escola durante os dias faz parte do dia a dia dos nossos jovens” (material de divulgação do programa de viagens disponibilizado no endereço da escola na Internet).

“Esta será uma grande oportunidade que vocês terão de vivenciar outra cultura, praticar o aprendizado da Língua Inglesa, conviver com alunos (da mesma rede) da França, Espanha, Portugal, Argentina, Bélgica, Itália e outros, ampliando, assim, sua visão de mundo” (material de divulgação do programa de viagens disponibilizado no endereço da escola na Internet).

Em dois casos, as escolas anfitriãs fazem parte da mesma congregação religiosa dos estabelecimentos nacionais, fato que reafirma a tendência recente de investimento nesse vetor de internacionalização, não só em benefício dos alunos, mas também dos professores.

Com exceção de um estabelecimento, as viagens realizadas se constituem também numa oportunidade de aprimorar o conhecimento da língua do país de destino, por meio de um curso formal, intensivo, atividade que ocupa, em geral, meia jornada dos estudantes. O restante do dia e os finais de semana são dedicados a passeios, visitas culturais ou simplesmente lazer.

Em alguns casos, a própria escola se responsabiliza pela organização da viagem, os contatos no exterior, a programação e sua divulgação. Em outros, toda a parte operacional fica delegada a

agências de turismo, que propõem alternativas, calculam custos, se responsabilizam por passagens, estadias e passeios no local. É importante registrar que, em duas das seis escolas, a agenda dos diretores que concederam a entrevista previa, para aquele mesmo dia, conforme revelado pelos próprios, a visita do responsável por uma agência de turismo para tratar exatamente das viagens internacionais.

Os objetivos alegados pelas instituições para a promoção dessas iniciativas, além de associados ao ganho cultural proporcionado pela experiência de vivência e relação com outras culturas, acentuam o avanço no conhecimento e domínio da língua estrangeira do país de destino.

Eu pensei que um programa interessante seria ofertar... oferecer aos pais algum tipo de mudança no sentido que o filho abrisse a cabeça, a partir da 8ª série, para a globalização, para o mundo que aí estava (diretor geral, escola de Ensino Infantil ao Médio).

É importante ressaltar que as viagens internacionais surgem como uma decorrência natural da percepção, por parte dos estabelecimentos, do interesse e investimento crescente das famílias em alguma forma de internacionalização dos filhos. São os próprios responsáveis a atestar, a cada ano, a saída regular de um percentual de seus alunos para a prática do intercâmbio – estadias no exterior de duração entre 6 e 12 meses – iniciativa que fica sob responsabilidade total das famílias

Vários alunos fazendo intercâmbio e a gente recebendo intercambista... os professores todos viajam e conhecem outras escolas e tal... os pais nos cobram isso, então nós resolvemos, pra estimular mesmo o aprendizado de línguas, promover algumas viagens de conhecimento em países estrangeiros (diretor geral, escola de Ensino Fundamental e Médio).

É uma coisa também que está na cultura da escola (as viagens internacionais): os nossos alunos viajam muito... intercâmbio, por exemplo, nós temos um incentivo muito grande ao intercâmbio (coordenadora pedagógica, escola de Ensino Infantil)

Assim, a resposta das instituições a tais anseios se expressa numa postura de atenção permanente às atualizações que podem redefinir o valor e a rentabilidade dos diferentes investimentos em recursos internacionais.

Nós incentivamos também que os alunos procurem universidades fora. Sempre vem universidade, por exemplo, da França, oferecendo bolsa (...) Nós divulgamos, a gente divulga o material. (...) Agora, com o intercâmbio da universidade, que eles fazem valendo pelo curso, muitos estão deixando pra ir pela universidade (...). A gente fala isso na reunião de pais. Quando os pais colocam a possibilidade do intercâmbio, a escola já orienta “o da graduação é mais interessante” (diretor geral, escola de Ensino Fundamental e Médio).

O depoimento de uma coordenadora, em especial, evidencia, mais que os outros, a percepção de uma indiscutível e inabalável determinação dos pais em alguma forma de internacionalização mais efetiva dos filhos.

Isso é um fato, é um depoimento que eu escuto todos os dias: “ainda que ele não passe no primeiro vestibular, pra gente é mais importante que ele faça o intercâmbio do que passe no vestibular” (coordenadora pedagógica, escola de Ensino Infantil ao Médio).

Assim, a percepção das escolas é de que o período no exterior passou a ter a prioridade, entre outras estratégias educativas, sendo avaliado, por algumas famílias, como requisito essencial ao histórico dos filhos, estando à frente também de uma entrada “direta” para a universidade. Como consequência dessa percepção, a promoção de viagens para o exterior - que surgiu na história desse estabelecimento fundada nos mesmos objetivos de abertura para o mundo, enriquecimento cultural e aprofundamento do conhecimento de línguas – foi atualmente retomada, depois de um período de pausa, mas com outras intenções. É que, segundo avaliação dos responsáveis, as saídas frequentes para intercâmbio de uma faixa considerável do alunado do Ensino Médio, por período de seis meses a um ano, acabaram por afetar os resultados do estabelecimento no vestibular. Isso porque, tendo perdido o ritmo de trabalho intenso que caracteriza os dois últimos anos dessa etapa da escolarização, os estudantes acabam por não conseguir o êxito esperado pelas famílias e pela escola, o que resultaria em perda de prestígio do próprio estabelecimento diante de seus usuários. Assim, as viagens ao exterior aparecem como uma espécie de versão rápida de uma forma de internacionalização dos filhos, da qual alguns pais simplesmente não abrem mão:

E aí, nesse sentido, o que a escola pensou? Se a gente volta a oferecer intercâmbio em que ele aprimore o inglês, que ele aproveite o tempo livre (...) que são as férias, aprofunda, faz a viagem internacional e em alguma medida mantém o *status* (porque as famílias nos dizem isso, não é nossa fala essa, é o que eu escuto), então, por que não oferecer... estratégias pras famílias se sentirem satisfeitas? (...) Então essa estratégia vem também para dar à família uma oportunidade do filho aprofundar no estudo da Língua Inglesa, conhecer outro país (...), sem precisar interromper o ritmo de vestibular. Por isso tudo, esse programa voltou agora, pra dar essa oportunidade que... que fica aí no meio termo: nem deixa de fazer, mas também não fica tão longe da escola (coordenadora pedagógica, escola de Ensino Infantil ao Médio).

Os relatos, em geral, dão conta de razões distintas que sustentariam o interesse e investimento recentes das famílias na internacionalização dos filhos: desde o *status* à preocupação particular com o domínio, ou pelo menos aprimoramento, de um idioma.

É um desejo muito grande dessas famílias que esses meninos passem um ano fora pra conseguirem esse domínio da outra língua (...). A questão do *status* é uma realidade, eles querem *status*, ou seja, que o filho vivencie a mesma coisa que o amigo vivencia ou o parente... ele não pode ficar pra trás, ele também tem que ir. Não sei se é só buscando o aprofundamento na língua... (diretora, escola de Ensino Infantil ao Médio).

Em geral, os pais ficam satisfeitos (...) eles sempre ficam com receio sobre o retorno em termos escolares (...) em geral reclamam disso no retorno (...). Eles acham isso negativo, mas muito pequeno em relação aos ganhos (diretor, escola de Ensino Infantil ao Médio).

Assim, o conhecimento das regras em jogo e da rentabilidade atual do capital simbólico internacional passa a ser percebido, pelas escolas, como um trunfo a mais na relação com os pais:

Havia uma jogada por trás, que vem dado certo com muitas famílias: que eles trocassem a festa de 15 anos por uma viagem. E muitos pais hoje oferecem aos filhos ou a festa de 15 anos ou a viagem. Porque alguns pais mais chegados a mim... muitas famílias achando que era um gasto que... que ao final não deixava... que vinha muito da apresentação em sociedade de outros tempos, que hoje não tinha muito sentido (diretor, escola de Ensino Infantil ao Médio).

A “jogada” reconhecida e incentivada pelo estabelecimento nada mais é do que a aposta na experiência de internacionalização - mediante um gasto financeiro considerável – que substituiria outro investimento com custos semelhantes e, até pouco tempo, mais usual entre esses estratos da população: a típica festa de 15 anos. Na avaliação do diretor, “trocar” a festa de 15 anos por uma viagem internacional proporcionaria aos jovens, nos dias de hoje, ganhos mais efetivos em termos de capital social e simbólico.

Tudo isso parece contribuir para que as escolas acumulem certo conhecimento e clareza sobre uma hierarquia de valores que define as apostas em jogo quando se trata de investir em capital simbólico internacional

Por exemplo, os que vão pra Europa [em intercâmbio] voltam com outra cabeça... é mais a questão cultural mesmo. Os que vão pro Canadá também. Agora, pros EUA é meio a meio, metade vai lá pra passear, metade vai pra aprender. E pra Austrália e pra Nova Zelândia é tudo pra brincar (...) Quando me perguntam, eu falo: olha, se você puder ir pro Canadá vai, ou vai para a Europa. Austrália é pra brincar! (diretor geral, escola de Ensino Fundamental e Médio).

Normalmente, os que vão à Espanha [pela escola], vão ao Canadá [pela escola] depois. Não são todos, mas a grande maioria. São pais que têm uma visão mais internacional. Então eu acho que pra muitos pais a visão vai para além da língua. É mais mesmo conhecimento de outras culturas, abrir a cabeça dos

meninos, claro, também praticar duas línguas (...) Pro Canadá é pai que manda mais pela língua mesmo... (diretor, escola de Ensino Infantil ao Médio).

O reconhecimento dessa hierarquia por parte dos responsáveis pelos estabelecimentos fica evidenciado em suas ressalvas às viagens que realizaram para destinos interpretados como pouco legítimos, como no caso da Disney

Ah, nós já tivemos também... eu não gosto muito não... mas já tivemos viagem pra Disney, organizada pelo colégio (diretor geral, escola de Ensino Fundamental e Médio).

A internacionalização dos professores

Na maior parte dessas escolas, as viagens programadas para os alunos passaram a se constituir também numa oportunidade, em muitos casos inédita, de internacionalização dos professores.

A escola incentiva, lógico! Porque é... é uma outra visão, né? A gente brincava que para ser professor aqui tinha que mostrar o passaporte! Porque é muito diferente, né, a cultura que a pessoa... a experiência que a pessoa tem e tal... a vivência... é muito importante! No currículo do professor, se ele tem experiência no exterior... não é que a gente vai valorizar as coisas no exterior, mas a visão da pessoa é outra, né? A gente [os diretores, coordenadores e professores] viajava tanto que nós começamos a brincar falando “Olha, pra dar aula no (nome da escola) tem que mostrar quantos carimbos tem no passaporte!” (risos) (diretor geral, escola de Ensino Fundamental e Médio).

O capital simbólico internacional aparece nos discursos como rentável, definindo posições, atestando qualidade e eficiência, na avaliação de docentes que buscam enriquecer seu patrimônio

E nós já fizemos também duas vezes nos EUA, um grupo de 30 professores... cursos de tecnologia educacional, no mês de julho. A sugestão foi de um professor que ficou sabendo de cursos promovidos no exterior. Lá eles montaram um curso pra gente. (...) Mesmo viagens de lazer pro exterior acabam sendo pedagógicas. Trabalhando em grupo, a viagem fica mais barata ainda, então às vezes a gente promove. Já fomos à Roma, tem uma turma que foi pro Caribe, já fizeram o circuito lá na Europa (diretor geral, escola de Ensino Fundamental e Médio).

Mas há também casos em que a vivência do professor no exterior é vista como medida essencial. É o exemplo de uma escola em que tal estratégia é pensada para suprir as diferenças de origem social e oportunidades que separam a realidade dos docentes daquela dos alunos

Já fomos pra Itália, França, Grécia, Portugal, Espanha... por 10 a 15 dias... já conhecemos muita coisa na Europa. A (nome da dona da escola) vê a questão

dessa viagem como um aprendizado que você nunca vai adquirir através da leitura apenas, né? E pra gente que trabalha com os meninos aqui, que têm uma facilidade muito grande pra viajar, pra ver as coisas... Isso para o professor, pra uma questão de autoestima, isso tudo é muito bom! (...) É uma coisa que eu não tenho nem... nem sei te falar o tanto que isso beneficia a gente! Os objetivos são de conhecimento, de aprendizado, de ver o que acontece lá fora, porque a gente fica muito fechado aqui e não teria mesmo essa oportunidade. Eu, pelo menos, nunca imaginei de ir nem ali no Rio Grande do Sul, quanto mais na Europa!! (risos). Então, são facilidades que ela (nome da dona da escola) consegue pra gente, hospedagem a gente não paga, e passagem, a escola compra e divide e a gente paga devagarzinho (coordenadora pedagógica, escola de Ensino Infantil ao Médio).

Tudo se passa, então, como se os recursos internacionais fossem, doravante, interpretados pelos docentes como necessários à sua formação, sendo a ausência desse capital percebida como uma lacuna que os desvaloriza, os envergonha diante de pais e alunos

Vou te contar uma situação: um dia, eu atendendo a uma mãe, a criança estava perto e ela me falou assim “Você fala Inglês? Nós podemos nos comunicar em Inglês?”. Porque aí a filha dela não ia ouvir! Eu falei que era melhor marcarmos um horário. Mas eu me senti muito mal nesse dia, sabe? Nossa! Eu fiquei assim... “Meu Deus, com quem que eu estou lidando, e que preparo que eu estou tendo para isso?!” (coordenadora pedagógica, escola de Ensino Infantil e séries iniciais do Fundamental).

Conclusão

Antes de tudo, os dados levantados evidenciam o caráter recente de estratégias diferenciadas operadas pelas escolas em resposta a uma demanda nitidamente percebida: uma parte das famílias favorecidas não abre mão de recursos internacionais que julgam, hoje, primordiais ao patrimônio dos filhos. Nesse sentido, são resultados que confirmam aqueles de pesquisas estrangeiras (WAGNER, 2007) que acusam a conformação atual de novas desigualdades, baseadas nas diferentes condições que as diversas categorias sociais apresentam hoje quanto a seu acesso à mobilidade internacional ou aos recursos internacionais -“bens cosmopolitas”- (WEENINK, 2005), de modo geral.

O domínio da Língua Inglesa é o inequívoco ponto de partida de uma busca de distinção que caracteriza os investimentos de determinados grupos, o que faz da oferta do ensino de idiomas um caso à parte a ser pensado, projetado, complementado e renovadamente avaliado pelas escolas. Oferta em idade precoce, propostas de nivelamento e organização diferenciada das turmas, delegação do serviço a escolas livres, enfim, toda uma gama de medidas visando atender

aos níveis de exigência cada vez mais altos impostos pelas famílias para que seus filhos falem Inglês. Assim, os programas de bilinguismo parecem se constituir em casos extremos nos quais tal finalidade, transformada em central pelas instituições, passa a estruturar toda, ou uma parte considerável, de sua proposta de formação.

A elasticidade demonstrada pelas escolas revela-se ainda mais acentuada nas iniciativas de promoção de viagens, nas quais assumem responsabilidades que ultrapassam seu território de ação, dado que nesse caso, o contato efetivo com estrangeiros, a vivência em outros países e a interação com outras culturas são recursos simbólicos que seus programas curriculares simplesmente não podem proporcionar.

Assim, o dinamismo imposto pela lógica de intensa negociação instaurada hoje entre as escolas da rede privada e as exigências sempre renovadas de formação cultural de seu público parece, por si só, se constituir numa versão atualizada e mais aguda de uma fronteira já existente: aquela que separa o mundo em movimento das iniciativas da esfera privada para a educação dos estratos favorecidos, do ritmo mais lento das proposições e diretivas que regem as ações e decisões da esfera pública nesse mesmo terreno.

Referências bibliográficas

ABREU, Ramon C.; **NOGUEIRA**, M. A. *Escola pública e famílias populares: uma relação dissonante*. Educação em Revista. Belo Horizonte, n° 39, p.41-60, 2004.

AGUIAR, Andréa. *O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas*. 245p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação – UFMG, 2007.

_____. *Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica*. Educação e Pesquisa (USP), v. 35, p. 67-79, 2009.

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

NOGUEIRA, M^a Alice; **AGUIAR**, A. *La formation des élites et l'internationalisation des études: peut-on parler d'une «bonne volonté internationale»? Education et Sociétés*, v. 21, n.1, p.105-119, 2008.

NOGUEIRA, M^a Alice; **AGUIAR**, Andréa; **RAMOS**, Viviane. *Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares*. Educação e Sociedade, v. 29, p. 355-376, 2008.

WAGNER, Anne-Catherine. *Les classes sociales dans la mondialisation*. Paris: La Découverte, 2007.

WEENINK, Don. *Upper middle-class resources of power in the education arena: Dutch elite schools in an age of globalization*. Tese de PhD, Amsterdã, School for Social Science Research, 2005.