

ANDRÉA MOURA DE SOUZA AGUIAR

**O RECURSO ÀS ESCOLAS
INTERNACIONAIS COMO
ESTRATÉGIA EDUCATIVA
DE FAMÍLIAS
SOCIALMENTE FAVORECIDAS**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2007

O RECURSO ÀS ESCOLAS INTERNACIONAIS COMO ESTRATÉGIA EDUCATIVA DE FAMÍLIAS SOCIALMENTE FAVORECIDAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Alice Nogueira

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2007

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, à CAPES, instituição que proporcionou a realização deste trabalho me beneficiando com uma bolsa de doutorado no Brasil e uma bolsa de doutorado sanduíche, com duração de um ano, em Paris.

À Maria Alice Nogueira, por me orientar no sentido mais amplo do termo e, sobretudo, pela contagiante segurança, que me inspirou durante todo o período do doutorado, no Brasil e na França.

À Monique de Saint Martin, minha orientadora na França, por ter me propiciado as oportunidades excepcionais de participação em uma pesquisa internacional; de troca de idéias com pesquisadores estrangeiros em seus seminários e nos encontros de pesquisa; e por suas valiosas observações e sugestões sobre este trabalho ao longo de minha estada no exterior.

À Ceres, pela força na França.

Ao Antônio (Dute) e Maria Amália, pelas valiosas sugestões e críticas na Qualificação
Aos professores e colegas do doutorado, especialmente Dília, minha amiga de todos os momentos.

À Virgínia, pela força nas dificuldades com o texto.

Aos pais, estudantes e professores que concederam as entrevistas.

Aos amigos que possibilitaram contatos essenciais com pessoas e dados sobre as escolas.

À Soninha e Guilherme, pela amizade e apoio de sempre.

Ao Marco Heleno, pelo trabalho magistral de escuta e pelo suporte que tanto me asseguram.

Ao Lex e Rosa, pela presença, atenção, força e carinho em todas as *paradas*.

Ao Aldo, em particular, pelo apoio incondicional, pela confiança, pelo amor e por me fazer rir nas horas difíceis desse percurso e sempre.

SUMÁRIO

Relação de quadros e tabelas	07
Resumo	09
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DO OBJETO	16
1.1 As pesquisas sobre o tema da internacionalização dos estudos	16
1.2 A problemática de análise	29
1.3 As duas escolas internacionais de Belo Horizonte: uma apresentação	31
1.3.1 A Escola Americana de Belo Horizonte – EABH	31
1.3.2 A Fundação Torino	36
1.4 Os procedimentos metodológicos	40
1.4.1 Os sujeitos da pesquisa	40
1.4.2 A seleção e o acesso aos entrevistados	41
1.4.3 As entrevistas	42
1.4.4 O contato com as escolas	43
CAPÍTULO 2 – AS FAMÍLIAS ESTUDADAS	45
2.1 Características socioeconômicas	45
2.1.1 Famílias usuárias da Fundação Torino.....	46
2.1.2 Famílias usuárias da EABH	53
2.2 Práticas culturais e estilos de vida	60
2.2.1 Famílias usuárias da Fundação Torino	61
2.2.2 Famílias usuárias da EABH	76
2.3 A relação das famílias com o internacional	85
2.3.1 Famílias usuárias da Fundação Torino	86

2.3.2 Famílias usuárias da EABH	92
---------------------------------------	----

CAPÍTULO 3 – A OPÇÃO POR UMA ESCOLA INTERNACIONAL

101

A escolha do estabelecimento de ensino	101
--	-----

3.1. O nacional como referência -

As razões da opção pela Fundação Torino	104
--	------------

3.1.1. Cultura européia, cultura geral: a perseguição da raridade	104
---	-----

3.1.2. A busca por um ensino mais exigente	113
--	-----

3.1.3. A rigidez disciplinar	115
------------------------------------	-----

3.1.4. O malthusianismo na sala de aula	116
---	-----

3.1.5. O internacional na opção	117
---------------------------------------	-----

3.2 O domínio do inglês e atenção individualizada -

As razões de opção pela EABH	119
---	------------

3.2.1. O aprendizado precoce e domínio do inglês: uma cultura útil	119
--	-----

3.2.2. A busca por atenção individualizada e ensino menos exigente	126
--	-----

3.2.3. Delegação e segurança.....	132
-----------------------------------	-----

3.2.4. O desejo de homogeneidade social	135
---	-----

3.2.5. A experiência internacional na opção	136
---	-----

CAPÍTULO 4 – A EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO INTERNACIONAL..

140

4.1 A experiência vivenciada na Fundação Torino

140

4.1.1. Uma transformação – a adesão ao valor dos estudos	142
--	-----

4.1.2. A produção da crença	149
-----------------------------------	-----

4.1.3. A cultura européia como diferencial – os professores e suas posições	153
---	-----

4.1.4. Os cursos como diferencial – os estudantes e suas posições	163
---	-----

4.1.5. Uma segurança inabalável	173
---------------------------------------	-----

4.1.6. A escolarização internacional nas estratégias educativas familiares ...	180
--	-----

4.2 A experiência vivenciada na EABH.....

184

4.2.1. Uma família – a dimensão social da experiência	186
---	-----

4.2.2. Uma escola particular – a dimensão escolar da experiência.....	202
---	-----

4.2.3. Os professores a serviço das famílias	205
4.2.4. Uma escola para ser feliz	212
4.2.5. A socialização que define fronteiras – saber se comportar	221
4.2.6. A escolarização internacional nas estratégias educativas familiares ...	225
CONCLUSÃO	230
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA.	239

Relação de quadros e tabelas

Tabela 1: Entrevistas realizadas	40
Tabela 2: Distribuição das famílias quanto o bairro de residência	47
Tabela 3: Distribuição das famílias segundo o nível de instrução do pai	48
Tabela 4: Distribuição das famílias segundo o nível de instrução da mãe	48
Tabela 5: Distribuição das famílias segundo o nível de instrução do avós paternos	49
Tabela 6: Distribuição das famílias segundo o nível de instrução do avós maternos	49
Tabela 7: Distribuição das famílias de acordo com a ocupação do pai	50
Tabela 8: Distribuição das famílias de acordo com a ocupação da mãe	51
Tabela 9: Distribuição das famílias de acordo com a ocupação do avós paternos	51
Tabela 10: Distribuição das famílias de acordo com a ocupação do avós maternos	52
Tabela 11: Distribuição das famílias segundo o número de filhos	52
Tabela 12: Distribuição das famílias quanto à idade dos pais	53
Tabela 13: Distribuição das famílias quanto ao bairro de residência	54
Tabela 14: Distribuição das famílias segundo o nível de instrução do pai	55
Tabela 15: Distribuição das famílias segundo o nível de instrução da mãe	55
Tabela 16: Distribuição das famílias segundo o nível de instrução do avós paternos	55
Tabela 17: Distribuição das famílias segundo o nível de instrução do avós maternos	56
Tabela 18: Distribuição das famílias de acordo com a ocupação do pai	57
Tabela 19: Distribuição das famílias de acordo com a ocupação da mãe	57
Tabela 20: Distribuição das famílias de acordo com a ocupação do avós paternos	58
Tabela 21: Distribuição das famílias de acordo com a ocupação do avós maternos	58
Tabela 22: Distribuição das famílias segundo o número de filhos	59
Tabela 23: Distribuição das famílias quanto à idade dos pais	59
Quadro 1: Pais que residiram ou residem no exterior	86
Quadro 2: Filhos que residiram ou residem no exterior	87
Quadro 3: Viagens dos pais ao exterior	88
Quadro 4: Viagens dos filhos ao exterior	88
Quadro 5: Pais fluentes em outro idioma	89
Quadro 6: Contatos próximos com pessoas no estrangeiro	90
Quadro 7: Distribuição das famílias quanto ao capital internacional	91

Quadro 8: Pais que residiram ou residem no exterior	92
Quadro 9: Filhos que residiram ou residem no exterior	93
Quadro 10: Viagens dos pais ao exterior	94
Quadro 11: Viagens dos filhos ao exterior	95
Quadro 12: Pais fluentes em outro idioma	96
Quadro 13: Contatos próximos com pessoas no estrangeiro	96
Quadro 14: Distribuição das famílias quanto ao capital internacional	97

RESUMO

Este trabalho busca compreender o recurso à escolarização internacional como estratégia educativa de famílias brasileiras. Os sujeitos da pesquisa (N=94) foram abordados através de entrevistas semidiretivas. São pais e estudantes - um total de 38 famílias usuárias e ex-usuárias das duas escolas internacionais de ensino fundamental e médio da cidade de Belo Horizonte (a escola americana – EABH e a escola italiana - Fundação Torino), além de professores e ex-professores de ambos os estabelecimentos. Estudos que analisam as estratégias educativas familiares, na atualidade, e servem de referencial teórico desta investigação, têm destacado a progressiva relevância do recurso ao internacional entre os investimentos educacionais de grupos favorecidos socialmente. De prática comum entre as elites financeiras, as experiências internacionais de escolarização surgem, nos tempos recentes, como alternativa também de outros grupos sociais e associadas a diferentes níveis do ensino: fundamental, médio e pós-graduação. Em sua maior parte realizadas no exterior, essas pesquisas sinalizam a importância de uma compreensão da dimensão local que tal fenômeno assume - situado e determinado que é pelas relações de poder simbólicas entre as nações - para o entendimento da rentabilidade que bens internacionais possam proporcionar a grupos nacionais distintos que deles se utilizam. Os resultados obtidos revelam investimentos em diferentes recursos internacionais por parte de grupos sociais diversos quanto à natureza dos capitais que fundam sua posição de favorecimento. Assim, a EABH surge como alternativa de famílias fortemente favorecidas do ponto de vista econômico que, asseguradas das outras vias possíveis de internacionalização dos filhos, além da escolar, investem, sobretudo, no aprendizado e domínio prático (ou manutenção) do idioma inglês que esse estabelecimento pode oferecer e nas características não propriamente internacionais que compõem sua proposta de formação. Já as famílias da escola italiana, cujo patrimônio simbólico é protagonizado pelo capital cultural em sua versão escolar, buscam naquele estabelecimento o contato com estrangeiros e uma formação humanista européia como estratégia de aquisição da dimensão internacional que ressentem em seus recursos culturais até então acumulados. Tomadas em conjunto, essas famílias vislumbram, como retorno de seus investimentos na escolarização internacional, a aquisição de capitais e disposições que julgam essenciais ao futuro bem sucedido dos filhos.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Esta tese se origina de um antigo interesse pela relação entre as estratégias educativas das famílias e os investimentos e práticas culturais dos sujeitos. Em minha dissertação de mestrado (AGUIAR, 2002; AGUIAR e MAFRA, 2005), pude constatar a importância da influência familiar na conformação das disposições individuais relativas à formação escolar e, mais amplamente, cultural. Os valores e os interesses privilegiados no meio familiar, relacionados com a formação escolar e profissional dos filhos, apresentaram-se a mim como elementos diferenciadores de trajetórias desenvolvidas em condições materiais muito semelhantes, mas produzindo estratégias educativas diversas. Esses aspectos simbólicos que, articulados às condições materiais de existência, confluem para a constituição de uma relação própria dos sujeitos com a escola e com a cultura legitimada passaram, desde então, a ser alvo de meu interesse.

O aprofundamento nos estudos que abordam as relações família-escola direcionou minha atenção para a relação existente entre as posições ocupadas pelos sujeitos no espaço social - que são função de seus recursos materiais e simbólicos - suas estratégias educativas e a rentabilidade dessas. Trabalhos sociológicos que analisam as estratégias educativas sublinham a correspondência entre a rentabilidade dos investimentos educativos e as diferentes posições dos sujeitos ou grupos sociais que as utilizam. Dito de outro modo, quanto maior a posse de recursos materiais e simbólicos, maiores são as chances de “acerto” nos investimentos educativos, na medida em que tais recursos habilitam os sujeitos a discriminar suas diversas possibilidades, a fazer escolhas pertinentes e rentáveis, a investir em alvos específicos e deles tirar o maior proveito possível. Pierre Bourdieu, no estudo que culminou na publicação do livro *A distinção*, no final dos anos 70, destacou a ligação “relacional” entre as posições sociais dos sujeitos e suas estratégias de ação. Por trás das correlações estatísticas entre a origem social e o capital escolar escondem-se variações entre grupos que mantêm com a cultura relações diferenciadas, segundo as condições em que adquiriram seu capital cultural e as possibilidades que tiveram de reconvertê-lo em outros tipos de capital. 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 nas estratégias educativas das famílias é apontado por pesquisas sociológicas como componente particular dessas atualizações e reconversões nos tempos atuais. Como lembram Pinçon e Pinçon-Charlot (1996), nas conclusões de um congresso realizado no ano de 1996, que reuniu 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”.

Pesquisas atuais sobre os investimentos educativos familiares apontam, entre os grupos sociais privilegiados, formas diversificadas de recurso ao internacional: são viagens de estudo ou estágios lingüísticos no exterior, intercâmbios de *high school* ou a opção por estabelecimentos internacionais para escolarização dos filhos, localizados no estrangeiro ou no próprio país de origem, para citar apenas as mais importantes. Tal fenômeno encontra grande eco na mídia¹. No cenário brasileiro, um incremento na procura por escolas internacionais localizadas no próprio País tem sido detectado pela imprensa, como atestam duas reportagens recentes, do jornal *Folha de S. Paulo* e da revista *Veja*². As matérias destacam o interesse de parte das famílias brasileiras por escolas internacionais em São Paulo e em Belo Horizonte, respectivamente. No caso específico de Belo Horizonte, são mencionadas a Escola Americana e a Fundação Torino, ambas originalmente criadas para atender alunos estrangeiros ou filhos de estrangeiros, mas passando, ao longo do tempo, a receber cada vez mais estudantes brasileiros, cujos pais buscam uma formação bilíngüe e/ou um diploma internacionalmente reconhecido para seus filhos. Atualmente, a grande maioria dos estudantes de ambas as instituições é composta de brasileiros.

¹ Como já foi apontado por Nogueira (1995), a grande lacuna de trabalhos científicos sobre o estilo de vida, em geral, e as estratégias educativas, em particular, dos grupos sociais favorecidos no Brasil, leva o pesquisador a se servir de outras formas de abordagem da vida social, como a mídia e as pesquisas de mercado.

² Ver matéria “Um mundo à parte” veiculada pela revista *Veja*, Belo Horizonte, de 22/05/2002, sobre as escolas internacionais de BH - Escola Americana de Belo Horizonte e Fundação Torino - que discute a recente demanda por escolas internacionais de níveis fundamental e médio por parte de algumas famílias; E também a matéria “A fôrma de cidadão do mundo”, veiculada pelo jornal *Folha de S. Paulo*, caderno Sinapse, de 27/05/2003, que trata igualmente do incremento recente da procura pelas escolas internacionais, no mesmo nível, na cidade de São Paulo.

Decidi-me então por empreender a análise de um tipo específico de estratégia educativa por parte de famílias favorecidas: a escolarização internacional. Minha intenção com este trabalho é compreender, do ponto de vista da Sociologia da Educação, o recurso ao internacional por parte de famílias brasileiras como uma estratégia educativa, explorando a relação que tal ação específica mantém com o lugar social que esses sujeitos ocupam, sua posse de bens materiais e simbólicos e suas expectativas de reconversão desse patrimônio.

Deparei-me, logo de início, com uma forte discrepância entre a produção estrangeira e a nacional relativas ao estudo das camadas favorecidas, seus modos recentes de formação e socialização, em particular, no que concerne às suas atuais estratégias de internacionalização visando a reconversão de capitais. Tudo isso me levou a pleitear e, enfim, realizar um estágio de doutorado sanduíche, com duração de um ano, na École de Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris, sob a orientação da professora Monique de Saint Martin, cuja contribuição mostrou-se extremamente frutuosa por me propiciar um aprofundamento da discussão atual sobre a formação das elites e suas estratégias de reconversão. Esse período permitiu-me, ainda, a troca de idéias com outros pesquisadores estrangeiros, especialmente através de minha participação e apresentação dos resultados parciais deste trabalho em colóquios internacionais na França e na Itália.

Esta tese está dividida em quatro capítulos:

O primeiro constrói o objeto de estudo fornecendo o quadro teórico no qual se inscreve a formulação da problemática de análise, a partir das pesquisas já realizadas sobre o tema da internacionalização dos estudos. As duas escolas internacionais de Belo Horizonte são também apresentadas, assim como os procedimentos metodológicos da investigação.

O segundo estabelece o perfil socioeconômico e cultural das famílias estudadas, além de discutir sua relação específica com o internacional.

O terceiro capítulo aborda o ato de escolha do estabelecimento de ensino internacional, a saber: razões e expectativas que sustentaram a opção de famílias brasileiras por escolas internacionais.

O quarto e último discute a experiência de escolarização internacional, tal como vivenciada pelos estudantes e seus familiares.

As considerações finais bem como as referências bibliográficas concluem esta tese.

CAPÍTULO 1
A CONSTRUÇÃO DO OBJETO

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO

1.1. As pesquisas sobre o tema da internacionalização dos estudos

Desde as revelações proporcionadas pelos estudos macrossociológicos, realizados nos anos 1950/60, a influência dos fatores externos à escola nos destinos escolares dos indivíduos tem sido tema largamente explorado pela Sociologia da Educação³. Da atenção inicialmente concentrada na relação entre classe social e escolaridade, tratada à época de maneira bastante determinista, as pesquisas sociológicas passam, posteriormente, a desvendar outros aspectos que influenciam a escolaridade. É a partir dos anos 80 que os estudos começam a apontar uma rede de variáveis, combinadas em diferentes configurações, que acabam por produzir histórias de escolaridade diversas. Novos objetos de estudo se constituem, então, como foco de atenção. As dinâmicas familiares, os processos de transmissão dos valores e das práticas culturais no interior do universo familiar, os modos de seleção, escolha e investimentos em produtos culturais diversos como, por exemplo, em estabelecimentos escolares específicos, aparecem como alguns dos elementos determinantes de percursos diferenciados. A trajetória escolar passa a ser vista como resultado da confluência de fatores interdependentes que dizem respeito não só à classe social de pertencimento, mas também às características individuais dos sujeitos e às estratégias educativas de suas famílias, as quais guardam certa autonomia em relação à variável “classe social”.⁴

Entre os aspectos ressaltados pelas pesquisas contemporâneas que abordam as estratégias educativas das famílias, o tema da “internacionalização dos estudos” - que

³ Para uma síntese dessa literatura, ver: FORQUIN, Jean-Claude (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 e NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. *Cadernos de Ciências Sociais*, Belo Horizonte, v.4, n. 6, p. 43 - 66, 1995.

⁴ Cf. DURU-BELLAT, M. e VAN ZANTEN, A.. *Sociologie de l'école*. Paris, A. Colin, cap. 9, 1997.

envolve práticas como viagens de estudo ao exterior (de curta, média ou longa duração), escolarização em sistemas de ensino internacionais localizados no próprio país de origem, ou em escolas internacionais situadas em países estrangeiros - tem merecido progressivo destaque.

Não por se tratar de novidade, pois o recurso à escolarização no exterior já era prática comum entre as elites econômicas brasileiras, desde o período colonial (BRITO, 1996). Atualmente, no entanto, tal recurso aparece revestido de características novas: ocorre com muito maior frequência e é detectado ainda entre outros grupos sociais, que não apenas os estratos mais elevados do ponto de vista econômico. Além disso, os níveis de escolarização sobre os quais incide também se ampliaram: se no passado era, em geral, o ensino superior (graduação), aquele realizado fora do país, hoje em dia, os da pós-graduação e a formação pré-universitária são igualmente afetados (NOGUEIRA, 2003).

Com efeito, a literatura sociológica começa a registrar os primeiros trabalhos sobre esse fenômeno social, mas a produção de pesquisas ainda é muito exígua. Esse fator - aliado às conclusões de pesquisas recentes (NOGUEIRA, 1998a; PRADO, 2002; FONSECA, 1997; CANTUÁRIA, 2005) de que se trata de tema relevante para a compreensão das trajetórias escolares contemporâneas - levou-me à realização desta tese de doutorado, que busca compreender o recurso às escolas internacionais por famílias brasileiras.

A questão da internacionalização dos estudos, nos dias atuais, não tem sido levantada apenas por sociólogos da educação. Emerge como dado relevante também de outras pesquisas sociológicas, voltadas para a análise e compreensão dos estilos de vida das camadas sociais mais favorecidas. Nesse sentido, uma revisão dos trabalhos que exploram o tema poderia ser organizada a partir de dois grandes grupos: aqueles que o abordam de maneira tópica ou pontual, localizando as estratégias educacionais no panorama mais amplo das estratégias de reprodução de determinados grupos sociais (WAGNER, 1997, 1998, 2002; PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 1996, 2002; FONSECA, 1997; WEENINK, 2005) e aqueles que fazem da internacionalização dos estudos o foco central de sua investigação (BONNET, 2001; JAY, 2002; PANAYATOPOULOS, 1997; BROADY, BÖRJESSON e PALME, 2002; BRITO, 1996, 2004; PRADO, 2002; NOGUEIRA, 1998a, 2002, 2003, 2004; CANTUÁRIA, 2005).

Wagner (1997, 1998, 2002) realizou trabalhos de pesquisa sobre a internacionalização das classes dominantes. Entre eles, o estudo sobre um grupo de escolas

internacionais de Paris - escola americana, escola alemã, escola japonesa e o liceu internacional de *Saint-Germain-en-Laye* - destinadas a filhos de altos funcionários e de executivos expatriados. A pesquisa se baseia em entrevistas e questionários aplicados às famílias atendidas por esses estabelecimentos.

Partindo da idéia de que os sistemas de ensino são *locus* de produção e reprodução de sistemas de pensamento nacionais, o estudo supunha a possibilidade da construção social - mediante a experiência de escolarização internacional - de categorias de pensamento, normas culturais e competências novas resultantes do contato mais intensivo entre sujeitos de nacionalidades diversas. Categorias classificadas pela autora como “transnacionais”, porque desvinculadas dos condicionantes nacionais. No entanto, a pesquisa detecta práticas educativas, nas escolas e nas famílias, ligadas às lógicas nacionais de cada país de origem, ou seja, práticas baseadas em referências nacionais de cada cultura específica. Se o estudo não encontrou sinais de unificação intelectual, como resultante de princípios pedagógicos transnacionais, revelou, por outro lado, um ponto comum nos tipos de socialização escolar desses jovens: a ênfase na transmissão de determinadas qualidades sociais. A autora constatou que a socialização internacional atribui um sentido particular à rede de relações sociais, para as quais a distância física não é considerada obstáculo. As crianças se familiarizam precocemente com modos de sociabilidade a distância, com a diversidade lingüística, com os códigos tácitos, os “não ditos” de cada cultura. O espaço de referência intelectual e afetiva dos alunos não se limita às fronteiras nacionais. Para Wagner, essa “cultura internacional”, e não transnacional, não se define como uma ‘cultura mundial’ que tomaria o lugar das culturas nacionais, mas pela acumulação de várias competências lingüísticas e culturais nacionais, acumulação essa que avanta o aluno internacional em relação àqueles que permanecem confinados no nacional. A constituição de uma rede de sociabilidade nos diferentes países, por parte desses estudantes, assim como um certo estilo de vida que adquirem, resultante do contato com diferentes culturas, são vistos pela autora como características fundantes dessa “cultura internacional”.

O próprio da cultura internacional está no acúmulo de recursos sociais em uma série de domínios: o conhecimento de línguas, culturas e modos de vida estrangeiros, a dispersão geográfica da família e das relações, a possibilidade de desenvolver a carreira em vários países, enfim, uma alquimia de capitais lingüísticos, culturais, sociais, profissionais e simbólicos. (WAGNER, 1998, p. 17).

Muitas dessas características que definem os estilos de vida da população estudada por Wagner representam também traços constituintes de um “habitus cosmopolita” detectado por Pinçon e Pinçon-Charlot (1996, 2002) em pesquisas que abordam as formas de socialização das jovens gerações de famílias francesas da velha burguesia e da nobreza afortunada. Os autores definem essas famílias como “cosmopolitas”. Esse cosmopolitismo se faz visível, por exemplo, em seus laços matrimoniais, que se dão, em boa parte, com famílias estrangeiras. Mas se confirma também em outros tipos de práticas familiares, como a preocupação com a aprendizagem e uso de outros idiomas, traço que já caracterizava as elites do século XIX (as *nurses* inglesas, alemãs ou espanholas, que colocavam as crianças francesas, desde cedo, em contato com outras línguas). Os idiomas são praticados em casa, pelos próprios pais, mas também durante as viagens, estadas lingüísticas ou períodos de escolarização em estabelecimentos no exterior, para os quais as famílias mobilizam suas redes de amizades cosmopolitas. É a aquisição dessas habilidades que provoca desde cedo, nesses jovens, a familiaridade com referências geográficas e culturais que ultrapassam o nacional.

Pinçon e Pinçon-Charlot (2002) registram o controle que essas famílias exercem sobre as escolas que as atendem. A marca do cosmopolitismo é inegável: são estabelecimentos que, em geral, recrutam alunos de diferentes nacionalidades, valorizam e realizam diversas viagens de descoberta cultural, além da preocupação com o aprendizado das línguas estrangeiras, que se traduz em práticas de imersão total, jornadas dedicadas a um ou outro idioma e permuta e estada em estabelecimentos similares no exterior. Enfim, os autores destacam o capital precioso de relações internacionais, “um capital social único, feito de conhecimentos, cumplicidades e amizades através do mundo, que ligam ex-colegas [...] para além das fronteiras, crenças e línguas” (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 2002, p. 25). Um capital que vai se constituindo durante os anos da juventude e que pode ser mobilizado a qualquer instante de suas vidas.

Fonseca (1997) analisou os processos de socialização de jovens gerações pertencentes às classes dominantes lisboetas, na intenção de compreender as formas de produção, reprodução e reconversão do espaço desses estratos sociais no período de 1970 a 1990. Entre suas descobertas, a autora chama a atenção para as estratégias educativas dessas famílias, que apontam a tendência à internacionalização das aprendizagens, destacada por ela como uma das mudanças mais importantes da escolarização desses jovens na atualidade. Essa tendência é verificada em práticas como viagens de estudo ao

exterior - que possibilitariam a constituição de disposições cosmopolitas, ou seja, certa desenvoltura que esses jovens adquirem diante de diferentes culturas - mas também em práticas locais de relação com o internacional. É o caso da opção de certas famílias pela escolarização dos filhos em sistemas de ensino internacionais localizados no próprio país.

Em tese de doutorado defendida recentemente, Weenink (2005) analisa a relação entre a classe média alta holandesa e a educação secundária naquele país. Sua premissa básica é de que as estratégias de reprodução das diferentes frações das camadas médias relacionam-se a conformações diversas do patrimônio de recursos – culturais, econômicos, etc - desses grupos. O estudo aborda famílias usuárias de três tipos de escolas do nível preparatório para a universidade holandesa: o regular pré-universitário, o *gymnasium* e o internacional, por meio de questionários e entrevistas com pais, estudantes e pessoal das escolas. O autor busca compreender a relação entre trajetórias sociais diferenciadas no interior das camadas médias e a opção das famílias por cada um desses tipos de escola. No que concerne à relação desses grupos com o internacional, Weenink analisa seu grau de cosmopolitismo tomando como indicadores de seu "capital cosmopolita": a frequência e duração de viagens de trabalho dos pais ao exterior; utilização do inglês oral e escrito nas atividades profissionais dos pais; o fato de visitar e receber amigos estrangeiros e a leitura de livros e jornais em outras línguas. As entrevistas com os pais revelaram dois tipos de cosmopolitismo, categorizados pelo autor como "cosmopolitismo dedicado" e "cosmopolitismo instrumental". Os dedicados são pais que já viajaram muito, para quem as fronteiras não representam impedimento, falam ao menos uma língua estrangeira fluentemente, já viveram no exterior, vêem-se como cidadãos do mundo e tentam encorajar e cultivar essas disposições nos filhos, a partir de idéias como a necessidade de formação de uma "mente globalizada" e de "abertura de espírito". Já os cosmopolitas instrumentais, mais presentes entre as famílias da fileira internacional, tiveram experiências de trabalho cosmopolitas e enxergam nos bens internacionais instrumentos para a carreira futura dos filhos. O domínio do inglês como segunda língua é muito valorizado por esses pais que, em geral, restringem o cosmopolitismo a saber inglês. A opção pelo ramo internacional, segundo o autor, atrai famílias que identificam nos bens cosmopolitas um modo de incrementar as chances de mobilidade ascendente intergeracional. São grupos que não pertencem realmente à classe média alta e revelam ansiedade e urgência de investimento em recursos internacionais, que eles avaliam como marcadores de sua posição social. Além disso, o autor destaca, na opção internacional, um sinal de mudança de parte específica das

camadas médias daquele país: a pesquisa revela que não são apenas as famílias "móveis" ou "com mobilidade internacional", as únicas interessadas em educação internacional: pais das classes médias "não internacionalizadas" buscam nela uma forma mais exclusiva de educação secundária, que não a tradicionalmente ofertada pelo sistema público de ensino. Assim, as famílias que se interessam pela escola internacional parecem investir, segundo o autor, em um "prestígio moderno" ao invés do "prestígio antigo" que a escolarização tradicional sempre ofereceu.

Um segundo grupo de autores tem na questão da internacionalização das práticas educativas seu tema central de interesse. Bonnet (2001), por exemplo, estudou as estratégias de reprodução social das elites da cidade de Lyon, na França. Partindo da hipótese de que esses grupos estariam vivenciando, atualmente, uma fase de transição - no sentido de se constituírem como elites transnacionais e não mais elites locais - ele buscou analisar as estratégias de internacionalização dessas famílias que pudessem corroborar essa suposição. O autor chega à conclusão de que as práticas de internacionalização das famílias analisadas são menos associadas à atuação profissional dos pais, às estratégias e a seus investimentos nessa direção, do que ao cotidiano e ao estilo de vida desses grupos. Os discursos dos pais apresentam sinais claros de atenção especial à internacionalização, como por exemplo, a insistência sobre a "abertura" (para o outro, o diferente, etc.), interpretada por essas famílias como "uma necessidade da vida contemporânea", e como o próprio sentido da história. A exaltação da mobilidade é outro aspecto detectado nas entrevistas com os pais, tida como uma "virtude moderna" que deve ser constitutiva da formação de seus filhos. Também as práticas trazem traços dessa atenção e giram em torno de cuidados visando o aprendizado de línguas estrangeiras e a interação dos filhos com outras culturas, a partir de viagens de estudo ou estadias no exterior. Segundo o autor, as representações e práticas dessas famílias, se não conduzem à sua caracterização como elites transnacionais, revelam, no entanto, elementos que compõem um processo de "desnacionalização" da sociedade, traduzido, no caso, no recurso às estratégias de internacionalização das quais lançam mão. A capacidade que esses grupos têm de tirar benefícios do corrente processo de intensificação das trocas internacionais os distingue, atualmente, daqueles para os quais essa possibilidade não se coloca, diferença que se inscreve em uma lógica de aumento das desigualdades sociais.

Ao se referir às estratégias de internacionalização, Bonnet afirma que seria mais adequado chamá-las de estratégias de socialização, que visam a favorecer a emergência de

disposições transnacionais: um meio encontrado pelas elites para perpetuar sua posição na estrutura social, porque constituem fator de diferenciação social.

Outro autor que se dedica ao tema é Jay (2002), que toma como terreno de pesquisa as célebres escolas privadas suíças, caracterizadas por recrutar alunos pertencentes a famílias altamente privilegiadas economicamente e provenientes de países diversos. O capital econômico, sobretudo, é o ponto que unifica esses grupos, além de sua “obstinação” em orientar a formação dos filhos para que ocupem as mais altas posições nas profissões liberais, na diplomacia, na indústria e no comércio. O autor interpreta a opção das famílias por esses estabelecimentos específicos como estratégia de reconversão de seu capital econômico em capital cultural e simbólico. Entre as escolas estudadas estão também aquelas internacionais, que preparam os estudantes para o acesso às grandes universidades americanas e européias. Como características comuns aos diversos estabelecimentos pesquisados, o autor destaca o fato de privilegiarem um acompanhamento contínuo e personalizado do aluno e preconizarem valores como a competitividade e o esforço, mais do que a competência; a atitude, mais do que o talento; e a iniciativa, mais do que o saber. A socialização nesses estabelecimentos coloca em primeiro plano o preparo dos estudantes para a vida em alta sociedade e garante às famílias a formação para essa atuação, que se dá então precocemente, entre pares oriundos dos estratos mais altos da elite econômica mundial. A internacionalidade dos alunos é sinal de excelência para as escolas, mantida, evidentemente, sua homogeneidade/seletividade social. O favorecimento de predisposições cosmopolitas é também detectado pelo autor, tanto nas estratégias das próprias escolas - como a organização de viagens culturais ao exterior - como naquelas adotadas pelas organizações às quais pertencem esses estabelecimentos, que cuidam de favorecer a inserção profissional dos alunos em universidades de países dominantes, ou em carreiras internacionais.

Características comuns às encontradas por Jay foram também discutidas por Panayatopoulos (1997). O autor estudou o segmento nobre do ensino secundário de Atenas, por meio da monografia de uma escola privada que recruta sua clientela entre a burguesia local: analisou a história do estabelecimento, sua pedagogia, o modo como seleciona seus professores, assim como as expectativas das famílias que dele se utilizam. Sua intenção era compreender possíveis mudanças - devidas ao contexto atual de globalização da economia e de internacionalização do mercado de trabalho - tanto no uso social que algumas famílias das classes favorecidas podem fazer dessa via, como nas

estratégias da própria escola. Sobre a pedagogia da escola, o autor sublinha, como Jay, o lugar central atribuído à dimensão individual do aluno, estímulo à competição e à aquisição prematura de hábitos de trabalho e atenção particular às dificuldades de cada um. Além disso, destaca estratégias recentes adotadas pela escola, na perspectiva de preparar os alunos para as carreiras em um mercado transnacional: aumento de horas de ensino de línguas estrangeiras, sobretudo o inglês, e também de conferências sobre sistemas econômicos e políticos de países europeus, visitas a estabelecimentos escolares europeus e americanos e permutas de alunos. São práticas que reforçam a importância conferida ao internacional na formação escolar dos alunos dessa instituição na qual “ [...] a cultura política dos alunos se define pelas suas qualidades relacionais internacionais” (PANAYATOPOULOS, 1997, p. 228). Nesse sentido, são estratégias que têm por objetivo - como no caso das pesquisas de Wagner e Pinçon e Pinçon-Charlot, comentadas anteriormente - a constituição de um capital social e de um capital cosmopolita, potentes fatores de distinção na sociedade atual, segundo o autor. Panayotopoulos, assim como Wagner, denomina internacional e não transnacional, a cultura produzida e a formação concebida pelo estabelecimento estudado, na medida em que se baseiam também na manutenção de parte das referências culturais nacionais.

Broady, Börjesson e Palme (2002), em estudo que explora, do ponto de vista sociológico, as transformações ocorridas no campo da educação secundária e superior na Suécia, 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. O grande fluxo de estudantes suecos para universidades do mundo todo, na década de 90, comprova essa internacionalização.⁵ A pesquisa analisa os resultados dessas transformações a partir da discussão sobre o recurso ao internacional na educação, por parte de sujeitos e instituições, e a relação dessas estratégias com a conservação ou transformação da estrutura do espaço social. A análise dos investimentos educativos “transnacionais” dos estudantes e das instituições de ensino secundário e superior da Suécia revela estratégias diferenciadas para cada grupo social. Se, no passado, esses investimentos eram prerrogativas das camadas dominantes - que o faziam mediante recursos financeiros

⁵ Esse fluxo atestaria também, segundo os autores, a condição “dominada” da educação sueca, em relação a outros sistemas de ensino estrangeiros, reflexo da condição periférica do país no panorama mundial das relações de força e poder entre as nações.

próprios - uma nova regulamentação, de 1989, veio aumentar o auxílio financeiro do Estado para diversos tipos de formação no exterior, ampliando assim os estratos beneficiados para além daqueles mais favorecidos. O incremento no recurso ao internacional, por parte de diversos grupos sociais, teve conseqüências para o perfil dos estudantes que deles se utilizam. No passado, os alunos suecos no estrangeiro possuíam boas credenciais escolares, tanto no ensino nacional quanto naquele dos países de destino. Nos últimos anos, o perfil de estudantes que recorrem ao internacional registra históricos escolares insuficientes cumpridos no próprio país. São alunos que, não sendo aceitos no sistema de ensino superior sueco, recorrem a universidades internacionais menos exigentes. Isso significa que o recurso ao internacional tem origem e desdobramentos diferenciados para grupos sociais diversos. Para as elites econômicas e culturais esse recurso funciona, como sempre funcionou, como complementação da educação superior sueca, não suficiente para investimento em uma carreira “transnacional”. Para frações não tão privilegiadas do ponto de vista econômico e cultural essa estratégia passa a representar um meio de alcançar o nível de formação universitário: sem as credenciais escolares que permitem a entrada no ensino superior sueco, os estudantes menos favorecidos contam, a partir de então, com o recurso a universidades estrangeiras de menor prestígio, onde são aceitos.

O estudo aponta ainda as conseqüências do incremento no recurso ao internacional junto às instituições de ensino, que aconteceram de modo diferenciado. Entre as escolas de maior prestígio e mais valorizadas os autores detectam estratégias educativas e investimentos relacionados ao internacional que visam à inserção dos alunos no mercado educacional e profissional “transnacional”. Por outro lado, as estratégias educativas relacionadas ao internacional observadas como características das instituições “dominadas” ou menos prestigiosas visam à concorrência no interior do mercado educacional e profissional sueco, ou seja, são apostas que têm como expectativa a rentabilidade dos investimentos escolares na disputa por posições no espaço nacional.

As pesquisas estrangeiras até aqui comentadas serviram de fundamento aos poucos trabalhos brasileiros que abordam direta ou indiretamente o tema da internacionalização dos estudos. São produções recentes que trazem contribuições importantes para o delineamento das características desse fenômeno em âmbito nacional.

Partindo exatamente da constatação da ausência de um enfoque sociológico, no caso brasileiro, para o tema da internacionalização dos estudos, Prado (2002) se propôs a

compreender a prática dos intercâmbios culturais⁶ adotada por determinadas famílias das camadas médias e altas de Belo Horizonte. Seu caminho de investigação passa, inicialmente, por uma consistente caracterização dos atores envolvidos nessa prática: as agências de intercâmbio, os estudantes intercambistas e suas famílias. A ênfase do trabalho recai, no entanto, sobre as famílias. Apoiada em estudos sociológicos sobre as relações família-escola a autora analisa o recurso ao intercâmbio como uma estratégia educativa familiar. Nesse sentido, busca compreender tal estratégia sob as perspectivas utilitarista e identitária. No primeiro caso, trata-se de uma prática que visa, por parte dos pais e dos filhos, a obtenção de melhores chances de competitividade e sucesso escolar e profissional. Na perspectiva identitária, por outro lado, o mesmo recurso manifesta-se relacionado a uma formação mais ampla de valores, da personalidade e da autonomia pessoal. A autora detecta, no discurso dos pais de estudantes intercambistas, a preocupação específica com a realização pessoal dos filhos, aspecto ressaltado também em trabalhos na área da sociologia da família. Entre eles, aquele de Singly (1996a) que aponta como um imperativo das famílias contemporâneas a dupla exigência: fazer dos filhos indivíduos bem-sucedidos, mas também sujeitos realizados e felizes. Além disso, todas as famílias entrevistadas, segundo Prado, explicitaram, de forma clara, o desejo, a aspiração de abertura para o mundo, para as diferentes culturas e a maior sensibilização aos bens culturais que a prática do intercâmbio acabaria por produzir em seus filhos. O recurso ao internacional aparece, nesses casos, relacionado à idéia de conversão de identidade, adesão ao espírito internacional, tema também ressaltado por Wagner e outros autores. A expectativa dos pais em relação ao contato com o internacional e à aprendizagem de outras línguas funda-se também na rentabilidade social que essas aquisições podem produzir, em termos de um *savoir faire* cultural. Outro aspecto interessante, ressaltado por Prado, é que a prática do intercâmbio se verifica sobretudo entre famílias de camadas médias menos aquinhoadas economicamente. Isso porque os grupos sociais mais afortunados materialmente (as elites econômicas) podem se utilizar de outras formas de acesso aos estudos no exterior. As pesquisas de Nogueira (1998a, 2002, 2003, 2004) contribuem para o entendimento dessa questão.

Essa última autora trabalhou, em suas investigações, com dois grupos sociais distintos. Em um primeiro momento, buscou compreender o papel do capital cultural nas

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

trajetórias escolares de jovens universitários e nas estratégias educativas de famílias das camadas médias intelectualizadas de Belo Horizonte (NOGUEIRA, 1998a). Posteriormente (NOGUEIRA, 2002), investigou o papel do privilégio econômico nas estratégias educativas familiares e nas trajetórias escolares dos filhos, junto a outro grupo social: as famílias de empresários. O confronto dos dois grupos permitiu constatar estratégias diferenciadas de internacionalização dos estudos. Entre os meios intelectualizados ela detecta a “marca do cosmopolitismo” nas trajetórias escolares dos filhos, traduzida em experiências de escolarização no exterior para grande parte da população estudada. São experiências que resultam ou da mudança temporária da família para o estrangeiro - o que propicia aos filhos um período mais longo de escolarização em outro país - ou do deslocamento do próprio jovem para o exterior, para cursos, estágios universitários ou intercâmbios culturais. A tônica dessas práticas é exatamente o que as diferencia do outro universo pesquisado pela autora é a busca de enriquecimento da formação cultural e escolar, vantagem que, em geral, proporciona benefícios escolares a esses estudantes quando da sua volta ao Brasil.

Nas famílias de empresários, 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 no exterior, 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), sem a marcada preocupação específica com a formação intelectual que caracteriza os investimentos do primeiro grupo. A prática do intercâmbio, mais comum entre as camadas intelectualizadas, é concebida pelo segundo grupo como menos distintiva, ou seja, mais apropriada àqueles que não dispõem de outros meios de acesso ao exterior.

Outra pesquisa que apresenta contribuições importantes para o entendimento de alguns aspectos que dizem respeito a estratégias educativas relacionadas ao internacional é aquela de Brito (2004). A autora estuda a importância do período de estudos no exterior nos itinerários das elites brasileiras que se utilizam dessa prática. Lançando mão de entrevistas e questionários que possibilitam a caracterização dos estudantes brasileiros bolsistas na França, Brito busca detectar as disposições familiares incorporadas por esses

sujeitos e que definem suas trajetórias. O estudo detecta tipos diversos de trajetória: a “trajetória do herdeiro” e a “trajetória de ascensão social pela via escolar”.

A trajetória do herdeiro, segundo a autora, é iniciada desde o berço e é típica de filhos de profissionais liberais ou intelectuais, frações bem dotadas em capital cultural, que estabelecem, desde cedo, relações de familiaridade com os estudos, com a cultura, com o hábito da leitura, adquirindo prematuramente disposições acadêmicas. A ida para o exterior se insere, no percurso desses estudantes, em um *continuum*. Na análise desses itinerários Brito se depara também com outro tipo de disposições que, segundo ela, configurariam um “habitus internacional”. Disposições que se acrescentariam àquelas do herdeiro, no caso de alguns sujeitos, e que são características de estudantes cujas famílias têm na cultura internacional uma parte constitutiva de sua história. Famílias “abertas ao internacional”, nas quais o aprendizado das línguas estrangeiras ocorre de modo precoce e natural e que dispõem de capital social internacional, que servirá às viagens futuras dos filhos.

Já a “trajetória de ascensão social pela via escolar” é característica de estudantes provenientes de famílias com menores recursos econômicos e sociais a serem mobilizados em favor dos filhos. São, portanto, sujeitos cujos itinerários são menos dependentes do capital familiar - sobretudo do capital cultural, que é, em geral, escasso - e mais marcados pelo movimento de ascensão por meio da escola. O contato com o internacional se dá tardiamente em suas trajetórias. Os estudos anteriores à universidade são feitos, usualmente, no próprio país. Mas há ainda um fator que diferencia internamente esse grupo. Por um lado, trajetórias escolares tipicamente locais, cumpridas inteiramente em uma mesma cidade, geralmente na cidade natal, aparecem associadas a um “habitus escolar local”, característico desses sujeitos. Por outro lado, trajetórias escolares marcadas por deslocamentos espaciais dentro do próprio país e que contribuiriam, segundo Brito, para a constituição do “habitus de migrante”, definido como um conjunto de disposições favoráveis ao deslocamento espacial, adquiridas por intermédio da sucessão de vivências em um processo de mobilidade espacial. Disposições que, resultantes do confronto constante desses últimos estudantes com as diferenças culturais, lhes proporcionariam condições de maior flexibilidade e adaptação a contextos diferentes, aspectos que os favorece em relação aos que cumpriram uma trajetória exclusivamente local.

Em outra pesquisa finalizada muito recentemente, Cantuária (2005) estudou a gênese do espaço de educação internacional da cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. A autora toma para análise dez escolas internacionais paulistanas, definindo

como estabelecimento internacional aquele que apresenta pelo menos uma das duas características: a) ser reconhecido pelo sistema de ensino do país de referência; b) funcionar regularmente, no Brasil, como instituição internacional.

A investigação permite elucidar as razões e interesses subjacentes à criação dessas escolas - no final do século XIX e início do século XX - ligados à trajetória de diferenciação e inserção de grupos de imigrantes no Brasil e em seus países de origem. Nesse sentido, o trabalho contribui, antes de tudo, para sublinhar que a circulação internacional de idéias e pessoas não é fenômeno recente; e, ainda, que a criação dessas instituições não se origina da intensificação atual das trocas internacionais. Utilizadas pelas frações privilegiadas dos grupos estrangeiros desde o início do século XX, as escolas internacionais garantiram a acumulação de capital simbólico por esses sujeitos, essencial à sua distinção social e inserção na sociedade brasileira. Também entre famílias brasileiras a autora detecta estratégias de acumulação de capital internacional pela via escolar, o que, segundo ela, explica a criação do liceu Pasteur, fundado em 1923 e, desde o início, responsável pela formação de várias gerações de famílias tradicionais do país. O trabalho de Cantuária contribui para esclarecer e acentuar a forte relação entre as expectativas de inserção social e de reprodução de certos grupos em dado momento histórico e sua opção pela escolarização internacional. A escolha de uma escola internacional estaria assim, mais associada à correspondência entre os valores e a visão de mundo das famílias e o estilo de cada instituição, do que a imposições ou exigências do espaço produtivo.

As escolas internacionais estudadas, demonstra a autora, têm sua imagem muito vinculada ao atributos da nação de origem e, nesse sentido, herdaram os estereótipos identitários de cada país. Esse fenômeno é observável em proporções diferentes para cada caso e, segundo ela, explica tanto a valorização das instituições ligadas a nações fortemente industrializadas, cuja imagem se associa às idéias de modernidade e eficácia, quanto a perda de prestígio, no campo escolar, de estabelecimentos com tradição mais clássica e humanista.

1.2. A problemática de análise

A revisão das pesquisas que abordam o tema da internacionalização dos estudos, se por um lado evidencia a mais ampla exploração por parte de trabalhos realizados no

exterior, sinaliza, por outro, a necessária continuidade do percurso de investigação já iniciado no Brasil, mas que necessita ainda ampliar e aprofundar o entendimento das características atuais e nacionais desse fenômeno.

Um conjunto de questões importantes aguarda respostas: que famílias brasileiras optam pelas escolas internacionais? Quais as razões dessa opção? Seria possível detectar, em seus estilos de vida, características específicas que se aproximam de uma “cultura internacional”, como designa Wagner, ou que estejam marcadas pelo “habitus cosmopolita”, como defendem Pinçon e Pinçon-Charlot? Refiro-me aqui a traços relacionados à preocupação com a aquisição de competências lingüísticas e culturais, ou mesmo, traços que denotem a atenção especial à acumulação de uma rede de relacionamentos que funcionem como capital social⁷ cosmopolita. Seria possível detectar, junto ao grupo familiar, ou mesmo junto aos jovens que estudam nas escolas internacionais, traços de “disposições cosmopolitas”, como afirma Fonseca, ou seja, certa desenvoltura diante de diferentes culturas ou, mais amplamente, em relação ao internacional? Ou, ao menos, práticas familiares ou escolares que contribuam para o favorecimento dessas disposições, como detectou Jay? Que tipo de relação, enfim, essas famílias estabelecem com a cultura legitimada, de um modo mais geral, e em que contexto se inserem suas estratégias educativas, em particular sua opção pela escolarização internacional dos filhos? Seria possível encontrar, no estilo de vida desses grupos, características comuns que pudessem se relacionar a seu interesse e investimento no internacional?

A presente pesquisa pretende investigar essas questões ou, em outras palavras, ampliar o conhecimento sobre o fenômeno da internacionalização das escolaridades, a partir do ponto de vista sociológico, de modo a caracterizar suas dimensões locais e atuais, no caso das famílias brasileiras que optam, nos dias de hoje, pela escolarização do tipo internacional para seus filhos. É, portanto, uma investigação que dirige seu foco para a internacionalização dos sistemas educativos e dos espaços culturais, e o faz sob o prisma de uma certa Sociologia da Educação, na medida em que se interessa pelas possíveis influências que a circulação internacional de bens simbólicos acarreta para as práticas culturais e de escolarização das famílias e dos indivíduos. Influências que dizem respeito

⁷ A noção de “capital social” de Bourdieu (1998a) refere-se a um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse, por parte de cada sujeito, de uma rede durável de relações. O volume do capital social depende da extensão dessa rede de relações que os indivíduos podem efetivamente mobilizar a seu favor e do volume de capital possuído por cada integrante dessa rede.

a expectativas de rentabilidade dos investimentos culturais ligados ao internacional, por sujeitos que visam à ampliação ou acumulação de recursos sociais e culturais.

Nesse foco o estudo busca compreender, nos dias atuais, o recurso de grupos familiares específicos aos sistemas de ensino internacionais para a escolarização de seus filhos. A partir de que condições, sob quais modalidades esse recurso se verifica, ou seja, como e por que passa a se constituir, para determinadas famílias, numa prática diferenciada de escolarização, diante da multiplicidade de ofertas correntes no interior do mercado escolar.

A análise das razões da opção por uma escola internacional não pode prescindir das contribuições da pesquisa sociológica sobre a “escolha do estabelecimento de ensino” pelas famílias, objeto menos explorado no Brasil e bem mais investigado no exterior.⁸ O olhar sociológico dirigido para esse tema cuida de abordá-lo como uma dentre as várias estratégias educativas postas em prática pelas famílias contemporâneas visando favorecer a escolarização e a posterior inserção profissional e social dos filhos.

É, então, no quadro dos estilos de vida desses grupos, ou seja, de suas disposições e preferências – vistos aqui como a retradução simbólica de suas condições de existência – expressas em práticas (BOURDIEU, 1983), que se pretende compreender seus investimentos e estratégias ligadas ao internacional.

O conceito de estratégia adotado é, nesse sentido, aquele formulado por Bourdieu: estratégias como linhas de ação objetivamente orientadas, que os agentes sociais constituem continuamente em sua prática e que se definem no encontro entre suas disposições (habitus) e uma conjuntura particular de cada campo (BOURDIEU, 1992). São ações práticas não necessariamente calculadas ou planejadas para certos fins, resultantes de um sentido do jogo, adquirido através da interiorização, pelos sujeitos, das possibilidades objetivas que lhes foram oferecidas, o que os habilita a escolher para si o futuro supostamente mais vantajoso. A diferença entre essa noção e os outros modos de utilização do termo “estratégia” no interior do campo da Sociologia da Educação reside no caráter não necessariamente consciente e calculado que Bourdieu atribui às ações dos agentes sociais.⁹

⁸ Expressões como “school choice” ou “choix de l’établissement” já se tornaram jargão e se firmaram entre os sociólogos ocidentais voltados para o estudo das relações família-escola.

⁹ Para os vários usos da noção de “estratégia” no campo da Sociologia da Educação ver Nogueira (2002, p. 118-121)

O fenômeno social recentemente observado de incremento da procura por escolas internacionais nos níveis fundamental e médio por determinadas famílias brasileiras será analisado a partir de instrumentos teóricos específicos que possibilitem um olhar particular para as características das estratégias educativas desses grupos. Estratégias que dizem respeito às relações que estabelecem com a cultura, de maneira mais ampla, às suas expectativas quanto à formação cultural e escolar dos filhos, às suas práticas culturais gerais.

O modo de aproximação do tema do internacional na educação se faz, portanto, sob o ponto de vista das estratégias educativas familiares e dos investimentos e práticas que as constituem. As famílias abordadas são as que escolarizam seus filhos nas duas instituições internacionais atualmente existentes na cidade de Belo Horizonte: a Escola Americana de Belo Horizonte (EABH) e Fundação Torino. Os critérios utilizados para a classificação de um estabelecimento de ensino como “escola internacional” foram:

- a) ser reconhecido pela legislação do país de origem;
- b) oferecer um ensino bilíngüe;
- c) conferir certificados reconhecidos internacionalmente.

1.3. As duas escolas internacionais de Belo Horizonte: uma apresentação

1.3.1. A Escola Americana de Belo Horizonte - EABH

Um breve histórico¹⁰

A Escola Americana de Belo Horizonte foi fundada em 1956, por um grupo de pais missionários - religiosos de igrejas pentecostais (protestantes). Esteve inicialmente alojada¹¹ no *Instituto Isabela Hendrix, onde eram ministrados cursos de correspondência Calvert*, com material estrangeiro. Esses cursos eram direcionados a estudantes americanos, no nível fundamental, filhos dos missionários. Sua orientação e supervisão eram feitas pelas próprias mães dos alunos. Posteriormente, ao final dos anos 60, o

¹⁰ Na ausência de outras fontes sobre a história desses dois estabelecimentos, a solução encontrada foi a de lançar mão da documentação existente no Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, referente às duas instituições, desde sua criação aos dias atuais, de modo a obter alguma informação sobre sua história e seu percurso ao longo do tempo.

¹¹ As informações em itálico constam de documentação da própria EABH enviada ao Conselho Estadual de Educação e por esse recebida no dia 15/01/1993.

estabelecimento funcionou no Bairro Betânia, mas um aumento gradual do número de alunos resultou na organização e criação de uma escola primária com a *substituição dos cursos de correspondência por um currículo baseado em livros de textos americanos*. O crescimento do público ao longo dos anos fica visível em alguns dados sobre os diversos períodos da EABH¹²: com 39 alunos no ano de 1964, ela passa a 99 estudantes em 1969, dos quais, 83 americanos, 10 brasileiros e seis de outras nacionalidades.

Em 1975, a instituição foi aprovada oficialmente como membro da Associação de Faculdades e Escolas do Sul dos EUA, sendo assim reconhecida pela legislação americana. A EABH foi instituída como “escola livre”, ou seja, independentemente da autorização do Governo Estadual de Minas Gerais para funcionar. Permaneceu nessa condição até o ano de 1993, quando obteve do Conselho Estadual de Educação a autorização de funcionamento dos ensinos fundamental e médio pela Portaria SEE/MG n. 730 /93, de 15/09/93 e o reconhecimento do ensino médio pela Portaria SEE/MG n. 865 /96, de 27/07/96.¹³

A EABH é mantida pela “Associação Internacional de Educação de Belo Horizonte”, composta por um grupo de pais de alunos - que deve conter brasileiros e estrangeiros - eleito periodicamente, e constitui uma sociedade sem fins lucrativos. É o grupo de pais que decide sobre as questões financeiras e administrativas da escola e elege também sua direção. As reuniões da associação acontecem em inglês e são mediadas por intérpretes para os pais que não falam essa língua.

Entre seus objetivos principais, a EABH destaca o “fornecimento de um programa educacional que facilite a transferência de alunos para os Estados Unidos, Brasil e outros países, além de aceitar alunos de outras comunidades em seu programa”¹⁴.

A estrutura e o funcionamento

Em 1971 a escola iniciou a construção de seu novo prédio no bairro Buritis, onde funciona ainda hoje. Trata-se de um bairro da zona oeste de Belo Horizonte, considerado de classe média.

¹² Utilizarei doravante a sigla EABH para designar essa escola.

¹³ Informações encontradas no Parecer nº. 3222/99 do Conselho Estadual de Educação.

¹⁴ Cf. página da escola na internet, disponível em <http://www.eabh.com.br/>

Em uma área de 25 mil m², as instalações do estabelecimento são simples, “agradáveis”, na opinião de muitas das famílias entrevistadas e vistas pelos alunos como muito atrativas, sobretudo pela presença de um ginásio poliesportivo coberto e de muita área verde. As salas são amplas e arejadas. Cada aluno tem seu escaninho, onde guarda seu material, “em estilo das escolas americanas que se vê em filmes”, como lembrado por uma das mães entrevistadas. A escola dispõe de laboratórios, uma biblioteca, cozinha e cantina onde todos os alunos almoçam diariamente, em horários diferenciados, juntamente com os professores.

A EABH recebe crianças a partir de três anos, do maternal ao ensino médio. A escolarização completa, do nível fundamental ao médio, é composta de 12 séries. A conclusão do ensino médio no sistema brasileiro equivale ao término da 11^a série. A maior parte dos alunos não cursa a 12^a série, necessária à obtenção do diploma de nível médio válido no sistema norte-americano.¹⁵

Uma maior concentração de alunos no pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental e a diminuição gradativa desse número nos níveis seguintes é marca constante da distribuição de seu alunado, bastante reduzido: em 2004 a instituição contava com 125 alunos e em 2005, com 139.

Ao longo de sua história, a EABH apresentou mudanças no funcionamento e no perfil de seu público. De uma escola com professores e alunos americanos ou estrangeiros, que se comunicavam exclusivamente em inglês, ela passa à situação atual de maioria de brasileiros, tanto entre professores, quanto entre estudantes. O inglês cede progressivamente terreno para o português na comunicação preferencial dos estudantes no interior do espaço escolar, segundo seus próprios relatos.

O estabelecimento segue o calendário boreal, a saber: o período escolar inicia-se no meio de um dado ano civil, com término em meados do ano seguinte. Algumas adaptações à realidade brasileira foram incluídas no calendário como, por exemplo, o início das aulas em agosto, diferentemente dos sistemas educacionais do hemisfério Norte, onde o período letivo começa no mês de setembro. As férias dividem-se em duas etapas. A principal vai da metade do mês de junho ao início de agosto e a outra, da segunda metade de dezembro a meados de janeiro.

O horário de funcionamento das aulas, para todos os níveis de ensino, é de 8h às 15h. A jornada integral é uma característica diferenciadora da instituição em relação às

¹⁵ No ano da realização das entrevistas não havia nenhum aluno nessa série.

escolas que compõem a oferta corrente do sistema de ensino nacional, em seus níveis fundamental e médio, da rede privada da cidade de Belo Horizonte, onde o horário é, em geral, cumprido em um só turno: manhã ou tarde. Sua mensalidade, no ano de 2004, girava em torno de R\$ 2.300,00 ou seja, cerca de 800 dólares, à época.

Processos seletivos, grade curricular e avaliação

A EABH não realiza processos seletivos ao recrutar seus alunos. Cada caso de solicitação de matrícula é analisado pelos professores e pela direção. O ingresso pode se dar em qualquer série. O conhecimento da língua inglesa não constitui pré-requisito para a aceitação do aluno mas, segundo relato dos professores, essa não é a regra geral, podendo ser modificada de acordo com a equipe diretora da escola.

As informações obtidas sobre sua grade curricular são parciais e tratam somente de disciplinas ofertadas no ensino médio, entre elas, Inglês, Português, Psicologia, Assuntos Ambientais, Leitura, Saúde, Música, Economia, História Americana, Matemática, Ciências, Química, Estudos Sociais, Artes e Educação Física. Além do currículo credenciado pela Associação de Escolas do Sul dos EUA - que tem o inglês como língua principal e propicia o acesso a universidades americanas e de outros países - ela segue também o programa brasileiro completo de formação, que confere o certificado de conclusão de ensino médio comum geral. As aulas são ministradas em inglês para a maior parte das disciplinas. O português, segundo relato de estudantes e professores, é mais utilizado no interior da escola, nas conversas entre alunos. O material didático é composto tanto por livros em inglês como em português. A escola oferece ainda atividades extracurriculares como, por exemplo, no ano de 2005: esportes (vôlei e futebol), música (dança folclórica), artes (máscaras decorativas), alemão e informática¹⁶.

O processo de avaliação da aprendizagem se dá não somente por meio de provas escritas, mas também a partir da análise de rendimento e do progresso dos alunos diante das diversas atividades propostas ao longo de todo o ano escolar. Ao final das duas etapas do ensino fundamental, 4ª e 8ª séries, os estudantes são submetidos a uma avaliação elaborada pelo governo americano para todas as escolas daquele país, composta de questões de múltipla escolha e aplicada na própria escola, pelos professores locais. A partir da 9ª série (que corresponde ao primeiro ano do ensino médio no sistema brasileiro),

¹⁶ Informações retiradas da *Homepage* da escola disponível em <http://www.eabh.com.br/port/agendadeatividades.html>, acessada em abril de 2005

as notas dos estudantes são computadas para uma média final, que determina seu rendimento ao longo de todo o ensino médio, e que influencia suas possibilidades de acesso às diferentes universidades norte-americanas.

Os professores e a direção da escola

A escola reúne professores americanos, estrangeiros e brasileiros, com salários diferenciados. Os professores estrangeiros têm remuneração mais elevada, direito a uma passagem aérea por ano para seu país de origem, seguro saúde e moradia pagos pelo estabelecimento. A diferença de nível salarial entre os professores brasileiros e estrangeiros nem sempre foi a mesma ao longo da história da instituição.

Os anos iniciais eram caracterizados pela presença maciça de professores estrangeiros e uma minoria de brasileiros, sendo que esses últimos contavam com correções salariais de incentivo a cada ano de trabalho. A disparidade, no entanto, aumenta progressivamente, também por razões da economia, relação dólar/moeda nacional, paralelamente a uma inversão das proporções entre professores brasileiros e estrangeiros na escola. Crises financeiras levam à contratação de maior número de docentes brasileiros, menos onerosos, confluindo para a situação atual que é a de uma maioria de professores brasileiros: 15 brasileiros para sete estrangeiros.

Os docentes americanos ou estrangeiros são recrutados em uma “feira” que acontece duas vezes por ano, nos EUA, na qual profissionais da educação se oferecem para o trabalho nas diversas instituições de ensino americanas de todo o mundo. A EABH não é tida, segundo depoimento de alguns ex-professores, como muito atrativa para os profissionais estrangeiros, que demonstram preferência pelas escolas do Rio de Janeiro, de São Paulo ou de Salvador.

A direção da escola é composta por um diretor brasileiro e um americano, que são indicados pelo grupo de pais, com anuência também dos professores. A diretora americana, à época do estudo, não falava português e se utilizava de uma intérprete para se comunicar com os pais não fluentes em inglês. Os professores estrangeiros (antigos e atuais), em geral, falavam pouco ou não falavam português, segundo depoimentos de pais, alunos e ex-professores.

1.3.2. A Fundação Torino

Um breve histórico

A Fundação Torino foi criada em 1974, pela empresa Fiat, em parceria com o governo italiano, para atender filhos de seus funcionários italianos residentes temporariamente no Brasil. Algumas exceções eram abertas aos filhos de funcionários de pequenas empresas que trabalhavam para a Fiat, sempre italianos.

A escola já surgiu atendendo alunos nos níveis infantil, fundamental e médio e teve, em seu início, turmas cheias, salas com 20 alunos ou mais e, ocasionalmente, duas turmas de uma mesma série.

A consolidação da empresa no Brasil, ao longo dos anos, substituiu paulatinamente a mão-de-obra estrangeira por trabalhadores brasileiros. Os funcionários italianos retornam a seu país de origem, processo que reduz progressivamente o número de alunos da instituição até chegar a uma situação financeira insustentável. Toda uma estrutura escolar montada passa a ser excessiva e onerosa para o atendimento de um grupo exíguo de estudantes italianos.

Diretores e professores, à época, discutem e formulam a alternativa de abertura da escola a estudantes brasileiros, filhos ou netos de italianos, ou mesmo aos interessados em uma educação no estilo europeu, tornando-a assim uma escola ítalo-brasileira, o que aconteceu a partir de 1992. Os ensinamentos infantil e fundamental foram reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, em 1992, e o ensino médio, em 1995. No âmbito do ensino médio a escola obtém, mais tarde, o reconhecimento de duas outras opções, O ITC- Instituto técnico comercial e ITT – Instituto técnico de turismo¹⁷, o que se dá respectivamente em 1998 e 2002.

Entre seus objetivos a Fundação Torino destaca: *o preparo de alunos para uma formação intelectual, civil, ética e qualificada, que respeite e valorize a identidade de cada um*. Ela se apresenta como uma instituição *voltada para o futuro*, preocupada com a formação intelectual e profissional *adequada à evolução dos conhecimentos e à inserção na vida ativa: uma escola que forma cidadãos do mundo*.¹⁸

¹⁷ Uma mudança recente alterou os nomes dos cursos “ITC” e “ITT” para Gerencial Administração e Gerencial Turismo, respectivamente.

¹⁸ Cf. página da Fundação Torino, disponível em <http://www.fundacaotorino.com.br/>, acessada em 2005

A estrutura e o funcionamento

Tendo funcionado inicialmente em um bairro de classe média de Belo Horizonte, o Sion e, mais tarde, com um anexo no bairro São Francisco, a Fundação Torino constrói sua nova e atual sede, concluída no ano de 1992, no bairro Belvedere, área nobre da cidade.

Em uma construção com instalações modernas a escola dispõe de laboratórios, biblioteca, quadra poliesportiva, cozinha e cantina (nem todos os alunos almoçam diariamente). O prédio do ensino infantil, anexo ao principal da escola, é igualmente equipado por biblioteca, ateliês e laboratórios, um palco para representações, cozinha dimensionada para crianças e horta.

Atualmente, a Fundação Torino oferece desde a educação infantil até a conclusão do ensino médio. A escolarização completa é composta de 12 séries: de 1ª à 5ª, a chamada “escola elementar”; de 6ª à 8ª, a chamada “escola média”; e o ensino médio, com quatro anos de duração, que oferece três opções de formação: o “Liceo” Científico, o ITC (Gerencial Administração) e ITT (Gerencial Turismo). O estabelecimento confere, além do certificado de formação em nível médio no sistema brasileiro, o certificado de conclusão desse mesmo nível de estudos válido no sistema de ensino italiano, o que possibilita a entrada em universidades européias.

À época das entrevistas a Fundação Torino contava com cerca de 800 alunos e sua mensalidade girava em torno de 700 a 800 reais. A escola segue o calendário boreal com algumas adaptações à realidade brasileira: o período letivo inicia-se em agosto do ano civil e termina em junho do ano seguinte. As férias dividem-se em duas etapas, as mais longas do final do mês de junho ao início de agosto e as mais curtas de meados de dezembro a meados de janeiro. O horário de funcionamento das aulas é integral (7h e 45min às 15h e 40min) para alunos das opções “ITT” e “ITC”, diferentemente daqueles do ensino fundamental e opção “Liceo”, que alternam meia jornada (7h e 45min às 13h) com dois dias de horário integral na semana. O ensino infantil oferecia, à época da realização das entrevistas, as duas alternativas de horário, ou seja, meia jornada ou horário integral, nesse caso, de 7h e 45min às 17h e 30min.

O horário integral é uma característica diferenciadora da instituição em relação à meia jornada comum às escolas da rede privada de Belo Horizonte, nos níveis fundamental e médio.

Processos seletivos, avaliação e grade curricular

O recrutamento dos estudantes é feito mediante processo seletivo, que ocorre em períodos determinados para alunos com idade superior a sete anos. A entrada no ensino médio só é possível no primeiro ano e se dá igualmente por meio de processo seletivo. Os alunos ingressantes que não têm conhecimento da língua italiana devem fazer o “curso preparatório”, que recebe o nome de “Processo de integração escolar”, com duração de seis meses, de janeiro a junho, e que teria como objetivos: 1) *o nivelamento dos conhecimentos básicos da língua italiana*, de modo que o estudante possa assistir às aulas em italiano; 2) *a integração à metodologia da escola italiana*; 3) *a integração aos conteúdos curriculares*.¹⁹

Além da grade curricular brasileira, a Fundação Torino oferece, para alunos das 6^a à 8^a séries do ensino fundamental, as disciplinas: Italiano, História e Geografia italianas; Educação Técnica, Educação Artística e Educação Musical (com o ensino da flauta). Quanto às opções do ensino médio, o “Liceo” científico, nos termos da escola, *propõe uma ligação entre a ciência e a tradição humanística do saber* e oferece as seguintes disciplinas: Língua e Literatura portuguesa e brasileira, Língua e Literatura italiana, Língua e Literatura latina, Língua e Literatura inglesa e norte-americana, Filosofia, História, Geografia Astronômica, História da Arte, Desenho Artístico e Técnico, Matemática, Física, Química, Biologia e Educação Física. O ITC (gerencial administração) é de natureza *jurídico - econômico-administrativa*, nas palavras da escola. Sua grade é composta pelas disciplinas: Língua e Literatura Portuguesa e Brasileira, Língua e Literatura italiana, Língua inglesa, Língua espanhola, História, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia econômica, Direito Econômico e Político, Economia Empresarial, Ciências das Finanças, Tratamento de textos e dados e Educação Física. O ITT (gerencial turismo), enfim, *prepara o aluno para administrar empresas turísticas ou ser gerente operador* e oferece as disciplinas: Língua e Literatura portuguesa e brasileira, Língua e Literatura Italiana, Língua Inglesa, Língua Espanhola, História, Elementos de Filosofia e disciplina da Comunicação, Arte e Território, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia do Turismo, Direito e Economia, Economia empresarial, Técnica de Turismo, Direito e Legislação Turística, Tratamento de textos e dados e Educação Física.

¹⁹ As informações em itálico estavam disponíveis na *Homepage* da escola, <http://www.fundacaotorino.com.br/>, acessada em 2005

As aulas são ministradas em português e italiano. O material didático é composto tanto de livros utilizados no sistema de ensino da Itália como de livros em português, adotados por professores brasileiros.

O processo de avaliação da aprendizagem é baseado em provas orais e escritas, além de trabalhos realizados ao longo de todo o ano escolar. A avaliação oral é uma característica particular dessa instituição ante as formas mais correntes no sistema brasileiro de ensino. Ao final de cada uma das duas etapas dos ensinos fundamental e médio os alunos devem se submeter a um exame, avaliado por banca mista, composta de membros internos à escola e de um presidente externo, designado pelo estado italiano. O exame de Estado, que conclui o ensino médio, é reconhecido pelas universidades européias.

Os professores e a direção da escola

Os professores são italianos e brasileiros, com salários e estatutos diferenciados. Os professores italianos podem ser : 1) ministeriais, ou seja, funcionários do Ministério Italiano do Exterior, concursados na Itália, que cumprem um período temporário no Brasil ou em outros países. Eles são diretamente remunerados pelo governo italiano, com salário bem mais alto que os demais; 2) professores italianos residentes na Itália e que são contratados temporariamente pela escola. Eles recebem auxílio moradia, além de um bilhete aéreo anual de retorno de férias ao país; 3) professores italianos residentes no Brasil.

A escola contava com um diretor pedagógico italiano, um diretor pedagógico brasileiro e um diretor administrativo também brasileiro (à época das entrevistas). O diretor italiano falava português fluentemente, assim como todos os professores italianos entrevistados.

1.4. Os procedimentos metodológicos

1.4.1. Os sujeitos da pesquisa

Se o objetivo do trabalho é conhecer e compreender as expectativas e os investimentos relacionados à experiência de escolarização internacional no quadro das

práticas culturais e educativas das famílias e das trajetórias escolares dos jovens, era preciso ir até os atores e coletar seu discurso.

Os sujeitos principais desta investigação são, portanto, pais e alunos usuários e ex-usuários das duas escolas internacionais de Belo Horizonte. Noventa e quatro entrevistas (N=94) foram realizadas²⁰ entre junho de 2003 e fevereiro de 2004, distribuídas segundo os sujeitos entrevistados, como disposto na tabela 1 :

Tabela 1: Entrevistas realizadas

Sujeitos Entrevistados	Fundação Torino	Escola Americana	Subtotal
Pais	21	21	42
Alunos	18	10	28
Ex-alunos	5	7	12
Professores	8	-	8
Ex-professores	-	4	4
Total geral	52	42	94

Fonte: Esta como todas as tabelas são de minha elaboração

Do total de 94 entrevistas, 42 foram com pais, 40 com alunos e ex-alunos, e 12 com professores e ex-professores dos dois estabelecimentos. Quanto a esses últimos sujeitos é preciso esclarecer que, mesmo sendo as famílias – pais e estudantes - o foco principal deste estudo, uma incursão nas escolas se fazia necessária, de modo a conhecer seu funcionamento e suas especificidades, na tentativa de compreender as razões que as tornam atrativas para determinados grupos sociais.

No conjunto dos depoimentos coletados encontram-se dois casos em que consegui realizar a entrevista com o filho, não tendo o mesmo êxito com os pais. Um deles com uma ex-aluna da Fundação Torino e o outro, com uma ex-aluna da EABH e atual aluna da escola italiana.

Algumas das famílias são usuárias, ou foram, de ambos os estabelecimentos. São três casos nos quais os filhos estudaram inicialmente na escola americana, passando, em

²⁰ Dentre elas incluem-se as entrevistas de caráter exploratório realizadas no período inicial do trabalho de campo, com ex-estudantes e pais de ambas as escolas. Essa iniciativa teve como objetivos: a) uma primeira aproximação do universo a ser estudado, dada a ausência total de informações sobre as duas instituições e sobre as famílias que delas se utilizam; b) o aperfeiçoamento do roteiro de questões abordadas nas entrevistas.

seguida, à italiana. Um outro estudante consta somente como aluno da EABH, dada a sua passagem rápida, de apenas seis meses, pela escola italiana.

1.4.2. A seleção e o acesso aos entrevistados

Na falta de informações oficiais ou sistematizadas - como, por exemplo, listagens fornecidas pelos próprios estabelecimentos contendo dados sobre as famílias atendidas - foi preciso recorrer à indicação de terceiros para identificação e seleção dos sujeitos da pesquisa. As indicações se deram por três vias distintas:

- 1 - Indicação resultante de relacionamentos pessoais da própria pesquisadora;
- 2 - Indicação resultante de relacionamentos profissionais da pesquisadora;
- 3 - Indicação resultante dos próprios entrevistados

Nesse último caso foram os próprios entrevistados a sugerir nomes de pessoas conhecidas, familiares, colegas ou amigos que atendiam aos requisitos da investigação. Esse é o método de seleção dos sujeitos conhecido por “bola de neve”.

Involuntariamente, o acesso aos sujeitos foi bem mais fácil na Fundação Torino, cujo número de indicações das próprias famílias usuárias superou em muito o da escola americana. Por um lado - como visto no item anterior - as instituições diferem quanto ao número de alunos (bem mais numerosos na escola italiana), fato que poderia estar associado a essa dificuldade. Mas outros aspectos, apontados por pesquisas realizadas junto às camadas favorecidas (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 1997; NOGUEIRA, 2002; CANTUÁRIA, 2005 e BONNET, 2001, entre outros), ampliam a compreensão desse fenômeno. Pinçon e Pinçon Charlot (1997), por exemplo, sublinham a inequívoca necessidade da recomendação pessoal, condição indispensável para que a entrevista seja concedida e, portanto, estratégia essencial para a aceitação do pesquisador em um meio no qual o “princípio da cooptação” é central. Assim, a “magia de um nome conhecido” e o “rito fundamental da apresentação ao grupo” (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 1997, p. 20 e 23) são requisitos que, no entender desses pesquisadores, abrem portas difíceis de serem transpostas, dada a regra tácita da discrição vigente entre as frações dominantes das classes superiores, cuidadosamente mantidas ao abrigo de importunos. Sinais desse “cuidado” e dessa “discrição” foram por mim detectados repetidas vezes na interação com os entrevistados da EABH. Enquanto as famílias da escola italiana prontificavam-se a telefonar para amigos ou colegas que, supunham, pudessem conceder entrevistas, essas

indicações eram, em geral, adiadas por pais e alunos da escola americana e, na maior parte dos casos, não se concretizavam²¹.

O primeiro contato com os sujeitos se deu por telefone, ocasião na qual, depois de anunciado o nome de quem recomendou e explicitados os objetivos da pesquisa, eram negociados dia, local e horário para as entrevistas. Outro aspecto que diferenciou as relações com as famílias foi a maior atenção, por parte dos estudantes da escola italiana, aos horários e dias marcados para os encontros. Não foram poucas as vezes em que esperei em vão no local e hora determinados por jovens da EABH.

1.4.3. As entrevistas

As entrevistas com os estudantes trataram de sua experiência de escolarização nacional e internacional, seu cotidiano e práticas culturais e de suas relações com o internacional por meio de viagens, aprendizado e uso de línguas estrangeiras ou amizades com pessoas que vivem no exterior. Aquelas com os pais giraram em torno das opções de escolarização para os filhos, em especial a internacional, da experiência vivenciada por esse contato, do cotidiano da família e suas práticas educativas e culturais, e de suas relações sociais e de trabalho com o internacional (viagens, interesses, aprendizado e uso de línguas estrangeiras).

Todos os sujeitos foram informados previamente sobre o tema e a média de tempo previsto para a entrevista, que seria gravada. Os encontros aconteceram no domicílio ou no local de trabalho dos pais e duraram 90 minutos, em geral, com poucas exceções, casos em que esse prazo foi superado.

As entrevistas com pais e filhos aconteceram separadamente e em dias diferentes e a intenção foi, por um lado, atender aos objetivos do trabalho, de obter pontos de vista diversos sobre a opção e a experiência de escolarização internacional. Mas tal conduta visou também à maior possibilidade de contato e observação do ambiente familiar.

Ao final de cada entrevista foi preenchida uma ficha com dados gerais da família, relativos à residência, à demografia familiar, ao nível de instrução e à ocupação até a geração dos avós. As observações que concernem ao ambiente no qual transcorreu a entrevista foram registradas por escrito, após o encontro, em um diário de campo.

²¹ As características socioeconômicas das famílias entrevistadas, discutidas no capítulo seguinte, assim como o alto valor da mensalidade da EABH, vão comprovar o inegável favorecimento econômico próprio desse grupo, fator que pode estar associado às dificuldades de acesso vivenciadas pela pesquisadora.

1.4.4. O contato com as escolas

O contato com as duas escolas foi feito depois de já realizado um número consistente de entrevistas com as famílias. A intenção foi chegar aos estabelecimentos com uma idéia inicial daquele universo fornecida por pais e estudantes. As entrevistas com os professores buscaram explorar seu ponto de vista sobre a demanda atual de famílias brasileiras pela escolarização internacional, além de informações sobre o funcionamento e o cotidiano das escolas em que atuam ou atuaram. No caso da escola italiana foi possível realizar também uma entrevista com um dos diretores da escola.

Para o contato com a Fundação Torino, contei com a recomendação de uma professora italiana, que me propiciou o acesso ao diretor pedagógico italiano, bem como ao diretor administrativo brasileiro. Foi esse último quem sugeriu nomes de professores que poderiam conceder as entrevistas. No entanto, por intermédio da indicação de estudantes ou de pessoas de meu relacionamento, entrevistei também professores italianos de modo independente da sugestão do diretor. Os encontros aconteceram, em sua maior parte, na própria escola, todos eles foram gravados, em português e tiveram duração média de 90 minutos.

A entrada na EABH se deu por intermédio de uma das famílias usuárias e de um funcionário da escola, que se encarregou da minha apresentação a outros professores, da seleção de alguns deles para futuras entrevistas, de minha visita às dependências do estabelecimento, sendo também o portador da carta de apresentação da pesquisa à direção. Antes da realização do primeiro encontro com um dos professores selecionados, que aconteceria na própria EABH, fui informada, pelo mesmo funcionário, de que todos os docentes haviam sido proibidos de conceder entrevistas. Por esse motivo, somente ex-professores da instituição foram ouvidos em entrevistas que aconteceram na residência ou local de trabalho desses, com uma duração média de 90 minutos e em português.

CAPÍTULO 2
AS FAMÍLIAS ESTUDADAS

CAPÍTULO 2

AS FAMÍLIAS ESTUDADAS

2.1. Características socioeconômicas

As famílias investigadas neste estudo são consideradas como socialmente “favorecidas” porque situadas nos estratos sociais que autorizam e possibilitam, entre outros, a escolha de uma instituição privada internacional e de alto custo financeiro para a escolarização dos filhos. No entanto, variados aspectos e níveis modulam e diferenciam esse favorecimento. Uma tentativa de caracterização social desses grupos será tentada a seguir, a partir de informações sobre o grau de instrução e a ocupação dos pais e dos avós dos estudantes, local de moradia da família e número de filhos.

A pesquisa sociológica registra e aponta dificuldades de ordem diversa na definição das variáveis que informam sobre estratificação e mobilidade social (SCALON, 1998). O grosso dos estudos se apóia em uma tradição teórica que remonta a Marx e a Weber e apresenta linhas de análise diferentes. A primeira, classicamente marxista, em que as relações de produção da vida material definem a divisão polarizada em duas classes sociais. A segunda, weberiana, leva em conta outros recursos, além dos econômicos, ou seja, considera também bens simbólicos, e não somente os materiais, como fatores que distinguem novas dimensões do posicionamento dos sujeitos no espaço social.

Este trabalho não tem a pretensão de enfrentar um tal debate, que está fora do seu campo temático. Busca somente uma caracterização das famílias investigadas de modo a localizar possíveis aspectos objetivos e simbólicos - como o gosto, as preferências culturais ou sua distribuição no espaço geográfico - que diferenciam suas posições no espaço social. É importante sublinhar que esta análise refere-se somente às famílias investigadas e não pretende, portanto, desenhar uma amostra representativa do universo de famílias que optam pelas escolas internacionais.

2.1.1. Famílias usuárias da Fundação Torino

A moradia e sua localização têm sido destacadas pelos estudos sociológicos como importante fator de distinção entre os grupos sociais (BOURDIEU, 1979a; TRIGO, 2001; PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 2002). Pinçon e Pinçon-Charlot (2002), em estudo sobre a socialização dos herdeiros ricos na França, recomendam o estranhamento do olhar sociológico para um aspecto tomado, em geral, como natural, a saber: a posse, por parte das famílias afortunadas, de casas amplas, apartamentos ou residências secundárias e a experiência de amplitude espacial propiciada aos moradores por esses ambientes. Os resultados de investigações recentes discutem e sublinham as conseqüências desse modo material, mas também simbólico, de favorecimento, que se expressam tanto externamente aos sujeitos - por exemplo, no isolamento físico e geográfico de bairros ou condomínios que reúnem iguais, separando-os dos restantes – como internamente a eles, de maneira incorporada, na medida em que interiorizam e incorporam escalas espaciais mais alargadas.²²

Um exame da relação dos bairros onde residem as famílias investigadas indica uma situação de privilégio em relação à totalidade da população da cidade de Belo Horizonte. A Prefeitura Municipal se referencia, desde 1996, em um índice denominado - IQVU - Índice de Qualidade de Vida Urbana, para “mensurar a oferta de serviços e recursos urbanos, bem como o acesso da população aos mesmos” (BELO HORIZONTE, 2000)²³, nas diversas regiões da cidade. A composição desse índice, que considera como variáveis mais importantes as relacionadas aos setores de habitação e infra-estrutura, leva em conta e enfatiza aspectos vinculados ao ambiente construído, ao lugar e aos equipamentos aos quais os habitantes têm acesso.

Outros indicadores como o IDH - Índice de Desenvolvimento Humano e o ICV - Índice de Condições de Vida, além do IQVU, são utilizados para a caracterização socioeconômica das diferentes regiões da cidade. O IDH baseia-se em variáveis como: esperança de vida ao nascer, renda familiar *per capita*, alfabetização e número de anos de estudo. O ICV agrupa variáveis em quatro itens: longevidade/saúde; escolarização da

²² Também os meios de locomoção aos quais têm acesso (automóveis, avião, etc.) funcionam como tantas outras experiências de incorporação de disposições espaciais

²³ Cf. Anuário estatístico de Belo Horizonte – Planejamento e Desenvolvimento Urbano, 2000
<http://portal2.pbh.gov.br>

população com mais de 25 anos; percentual de crianças que freqüentam a escola/trabalham/defasagem escolar e dados relativos à renda familiar.

Tabela 2 : Distribuição das famílias quanto ao bairro de residência

Bairro	Nº. absoluto
Belvedere	3
Bandeirantes	2
Funcionários	2
Anchieta	2
Sion	2
Retiro das Pedras	2
Ville de Montagne	1
Vila Del Rey	1
Vila Castela	1
Lourdes	1
Mangabeiras	1
Cruzeiro	1
Luxemburgo	1
Santa Maria	1
TOTAL	21

O exame dos bairros habitados permite localizá-los entre as mais altas categorias do IQVU (classes I e II) numa escala de seis níveis, ou seja, são bairros que apresentam alto índice de qualidade de vida. Uma exceção entre eles é o bairro Santa Maria, localizado na categoria IV desse indicador.

A Zona Sul da cidade é aquela que aglutina as mais altas taxas de IDH e ICV e é também a região que reúne a maioria dos bairros onde vivem as famílias que se utilizam das escolas internacionais. No caso da Fundação Torino, 18 dentre as 21 famílias entrevistadas estão nessa região. Das três restantes, duas residem no Bandeirantes, bairro situado em área nobre da região da Pampulha, estritamente residencial e composto por casas ou mansões, em lotes de 1.000 m² ou mais. O outro bairro citado, o Santa Maria, encontra-se na região noroeste da cidade, que apresenta taxas mais baixas desses dois indicadores em relação à Zona Sul.

As anotações de campo, feitas logo após as entrevistas, confirmam e permitiram matizar os diferentes graus de favorecimento social - do ponto de vista das condições

materiais de existência - de grande parte dessas famílias em relação à média da população da cidade de Belo Horizonte, situação já sinalizada pelo exame dos bairros em que residem. Condições desiguais expressaram-se, por exemplo, nas residências que, mesmo localizadas em bairros privilegiados, distinguem-se quanto à localização no bairro, tamanho e apresentação. Assim, no conjunto estudado encontram-se desde famílias que vivem em casas ou apartamentos luxuosos - localizados em áreas nobres do bairro ou em condomínios fechados - passando por aquelas cujas residências são casas e apartamentos amplos, menos luxuosos porém, até as que habitam casas e apartamentos mais antigos e mais modestos, sem qualquer referência ao luxo anteriormente mencionado, localizados em áreas menos nobres do bairro.

Tabela 3: Distribuição das famílias segundo o nível de instrução do pai

Nível de instrução	Nº. absoluto
Ensino médio completo	1
Ensino superior incompleto	3
Ensino superior completo	11
Pós graduação (<i>stricto sensu</i>)	6
TOTAL	21

Tabela 4 : Distribuição das famílias segundo o nível de instrução da mãe

Nível de instrução	Nº. absoluto
Ensino médio completo	2
Ensino superior incompleto	2
Ensino superior completo	13
Pós-graduação (<i>stricto sensu</i>)	4
TOTAL	21

Em relação à média da população brasileira, o nível de instrução dos pais dos estudantes da Fundação Torino pode ser considerado muito elevado²⁴ pois, sobre um total

²⁴ Ao final da década de 90, a taxa média de escolaridade dos brasileiros com idade acima de 15 anos era de 6,01 anos, segundo dados do IBGE (HASENBALG e VALLE SILVA, 2003)

de 21 famílias, 17 genitores possuem grau superior de instrução. É de se ressaltar a extrema homogeneidade do volume de capital escolar de pais e mães.

Tabela 5 : Distribuição das famílias segundo o nível de instrução dos avós paternos

Nível de instrução	Avô Nº. absoluto	Avó Nº. absoluto
Ensino fundamental incompleto	3	4
Ensino fundamental completo	1	3
Ensino médio incompleto	-	1
Ensino médio completo	4	5
Ensino superior incompleto	1	-
Ensino superior completo	10	3
Não declarou	2	5
TOTAL	21	21

Tabela 6 : Distribuição das famílias segundo o nível de instrução dos avós maternos

Nível de instrução	Avô Nº. absoluto	Avó Nº. absoluto
Ensino fundamental incompleto	1	1
Ensino fundamental completo	-	2
Ensino médio incompleto	1	-
Ensino médio completo	3	13
Ensino superior completo	12	2
Pós graduação (<i>stricto sensu</i>)	2	-
Não declarou	2	3
TOTAL	21	21

Quanto aos avôs paternos, mais da metade atingiu o nível superior de instrução. Suas esposas, como era esperado para essa geração, apresentam grau mais baixo de formação escolar, concentrando-se nos níveis fundamental e médio do sistema de ensino.

O grau de instrução dos avôs maternos é um pouco mais alto que o dos paternos. Das 21 famílias, 14 são compostas por avôs maternos com grau superior de instrução. Entre suas esposas há uma concentração daquelas que concluíram o nível médio (provavelmente graças ao diploma de normalista). Também o grau de instrução das avós maternas apresenta uma vantagem em relação às paternas. Há entre elas maior

concentração de casos com nível médio de formação escolar e um menor número com grau de instrução elementar.

Tomados em conjunto, esses dados desenham famílias, no caso da Fundação Torino, compostas por pais e mães com alto e homogêneo nível de instrução, que foram chefiadas, na geração dos avós, por pais com nível de formação escolar também alto para o momento histórico em que foram escolarizados. A relativa vantagem no grau de instrução dos avôs e avós maternos pode estar associada ao alto capital escolar das mães, que acompanha o de seus cônjuges.

Bourdieu (1979a) assinala que a análise do nível cultural da família - do qual o grau de instrução escolar é o mais cômodo indicador - deve levar em conta não só o nível de formação escolar dos pais, mas também o dos avós, pois a antiguidade no acesso à cultura legitimada por grupos familiares distintos pode estar na origem de diferenças sutis na relação com o saber e com a escola entre indivíduos aparentemente semelhantes. Essa antiguidade, no caso das famílias da escola italiana, é marcante, haja vista a presença do nível universitário de formação escolar desde a geração dos avós.

Tabela 7 : Distribuição das famílias de acordo com a ocupação do pai

Ocupação	Nº. absoluto
Profissional liberal *	7
Empresário**	6
Quadro superior do setor público	2
Quadro superior do setor privado	2
Professor universitário	1
Fazendeiro	1
Comerciante	1
Técnico nível médio	1
TOTAL	21

* Médico, advogado, engenheiro, contador, corretor

** Setores de: alimentação, construção civil, saúde, veículos, informática e fotografia

Tabela 8 : Distribuição das famílias de acordo com a ocupação da mãe

Ocupação	Nº. absoluto
Profissional liberal *	6
Quadro superior do setor público	5
Dona de casa	5
Empresária	2
Professora da educação infantil	1
Secretária	1
Fotógrafa	1
TOTAL	21

* Médica, psicóloga, corretora, curadora de arte, professora particular de línguas

Quanto à ocupação do pai, os genitores se dividem em empresários, profissionais liberais e quadros do setor público ou privado, enquanto as profissionais liberais e quadros superiores do setor público são mais presentes entre as mães. Registram-se ainda as donas de casa, em menor número: cinco famílias em 21 investigadas.

Tabela 9: Distribuição das famílias de acordo com a ocupação dos avós paternos

Ocupação do avô	Nº. abs.	Ocupação da avó	Nº. abs.
Profissional Liberal *	7	Dona de casa	9
Comerciante	5	Comerciante	2
Empresário	3	Esteticista	2
Quadro superior do setor privado	1	Professora primária	2
Veterinário	1	Profissional liberal*	1
Militar (nível médio)	1	Assistente social	1
Ferrovário	1	Auxiliar de enfermagem	1
Farmacêutico	1	Costureira	1
Lanterneiro	1	Cabeleireira	1
Não declarou	1	Não declarou	1
TOTAL	21	TOTAL	21

* Advogado, médico

* Psicóloga

Quanto à atuação profissional dos avós paternos eles são, em maior número, profissionais liberais, comerciantes e empresários. As donas de casa, por outro lado, predominam entre as avós. No casos dos avós maternos, eles são, em maior parte, profissionais liberais, e suas esposas, donas de casa.

Tabela 10: Distribuição das famílias de acordo com a ocupação dos avós maternos

Ocupação do avô	Nº. abs.	Ocupação da avó	Nº. abs
Profissional Liberal *	8	Dona de casa	10
Empresário	2	Professora primária	3
Quadro superior do setor público	2	Socióloga	1
Professor ens. Fundamental e médio	2	Pedagoga	1
Quadro superior do setor privado	1	Política	1
Engenheiro/ Professor universitário	1	Professora de inglês	1
Comerciante	1	Artista Plástica	1
Fazendeiro	1	Comerciante	1
Não declarou	3	Costureira	1
		Não declarou	1
TOTAL	21	TOTAL	21

* Médico, dentista, engenheiro, advogado, contador

Tomados em conjunto, os dados acusam famílias em que pais e mães se distribuem entre profissionais liberais, quadros superiores e empresários e que, na geração dos avós, foram chefiadas sobretudo por profissionais liberais, mas também comerciantes e empresários.

Tabela 11: Distribuição das famílias segundo o número de filhos

Número de filhos	Nº. absoluto
1	2
2	16
3	2
4	1
TOTAL	21

No que diz respeito ao número de filhos percebe-se, entre as famílias da escola italiana, uma inequívoca atitude malthusiana em que a prole fica limitada a, no máximo, dois filhos (18 casos em 21). As estatísticas nacionais apontam um contínuo decréscimo das taxas de fecundidade na população brasileira, ao longo das últimas décadas. Passamos de uma taxa média de 6,2 filhos por mulher, na metade do século 20, para uma taxa de 2,5

na década de 90 (BERQUÓ, 1998). Essa “transição demográfica” reflete-se nos casos investigados. O forte predomínio de famílias com até dois filhos constitui uma homogeneidade quanto ao controle e tamanho da prole o que, na literatura sociológica, surge associado a grupos familiares com trajetória ascendente no espaço social, para os quais tal estratégia joga um papel fundamental, sobretudo porque relaciona-se à necessidade de conter gastos para investir o máximo possível em cada filho (BOURDIEU, 1998b).

Tabela 12: Distribuição das famílias quanto à idade dos pais

Pai e mãe	Entre 40 e 50 anos	14
Pai e mãe	Entre 50 e 60 anos	6
Pai e mãe	Entre 40 e 60 anos	1

Finalmente, no conjunto de famílias da Fundação Torino são 14 os casais com idade entre 40 e 50 anos, sendo que em três, as mães têm menos de 40 anos. Em menor número são aqueles um pouco mais velhos, de pais com idade entre 50 e 60 anos. Em um casal apenas a mãe tem menos de 40 anos e o pai tem idade entre 50 e 60 anos.

2.1.2. Famílias usuárias da EABH

No caso das famílias da escola americana, um exame dos bairros de moradia permite localizá-las entre as categorias mais altas (classes I e II) do IQVU - Índice de qualidade de vida urbana, numa escala de seis níveis, ou seja, são bairros que apresentam um alto índice de qualidade de vida. As residências são, em geral, localizadas na zona Sul da cidade de Belo Horizonte, região que aglutina os melhores índices dos dois indicadores complementares, o IDH – Índice de desenvolvimento humano e o ICV - Índice de condições de vida.

Tabela 13: Distribuição das famílias quanto ao bairro de residência

Bairro	Nº. absoluto
Lourdes	4
Bandeirantes	2
Mangabeiras	2
Buritis	2
Belvedere	1
São Bento	1
Santo Antônio	1
Serra	1
Retiro das Pedras	1
Caçara	1
Sagrada Família	1
TOTAL	17

Entre as famílias não residentes em bairros da zona Sul (seis em 17), duas estão no bairro Bandeirantes, zona nobre da cidade, duas no bairro Buritis, onde se localiza a escola; e as duas restantes, nos bairros Caçara e Sagrada Família. Cabe informar que as famílias residentes nesses dois últimos bairros, assim como uma das residentes no bairro Buritis, foram beneficiadas com bolsa de estudos, cedidas pela escola, para seus filhos. Em um caso, porque o pai é funcionário da escola. Nos outros dois, a bolsa de estudos foi concedida pelo diretor da escola, à época, e contemplou todos os filhos da mesma família. Os aspectos físicos externos e internos das residências nesses três casos revelam uma clara diferenciação das condições verificadas nos outros lares. São casa situadas em área menos nobre, cujas condições físicas em nada se assemelham ao luxo imponente dos edifícios ou das amplas casas com piscina, localizados em bairros mais nobres, estritamente residenciais, ou em condomínios fechados inseridos em enormes áreas verdes e protegidos por um sistema de segurança rígido, que caracterizam o estilo de moradia das outras famílias dessa escola focalizadas pela pesquisa.

Tabela 14: Distribuição das famílias segundo o nível de instrução do pai

Nível de instrução	Nº. absoluto
Ensino médio completo	1
Ensino superior completo	9
Pós-graduação (<i>stricto sensu</i>)	7
TOTAL	17

Tabela 15: Distribuição das famílias segundo o nível de instrução da mãe

Nível de instrução	Nº. absoluto
Ensino médio completo	3
Ensino superior incompleto	3
Ensino superior completo	7
Pós-graduação (<i>stricto sensu</i>)	3
Não declarou	1
TOTAL	17

No caso da EABH o nível de instrução do pai é muito elevado: 16 em 17 têm grau superior de instrução. Já o nível de instrução das mães não acompanha de perto o de seus maridos, visto que aproximadamente um terço delas não atingiu ou não completou a formação universitária.

Tabela 16: Distribuição das famílias segundo o nível de instrução dos avós paternos

Nível de instrução	Avô Nº. absoluto	Avó Nº. absoluto
Ensino fundamental incompleto	3	4
Ensino fundamental completo	2	3
Ensino médio completo	3	7
Ensino superior completo	8	1
Não declarou	1	2
TOTAL	17	17

Quanto aos avôs paternos, metade completou o curso superior e suas esposas, diferentemente, se concentram no nível médio de formação, possivelmente detentoras do antigo diploma de “Curso Normal”.

Tabela 17: Distribuição das famílias segundo o nível de instrução dos avós maternos

Nível de instrução	Avô Nº. absoluto	Avó Nº. absoluto
Ensino fundamental incompleto	4	3
Ensino fundamental completo	1	2
Ensino médio incompleto	1	-
Ensino médio completo	4	8
Ensino superior completo	5	4
Pós graduação (<i>stricto sensu</i>)	1	-
Não declarou	1	-
TOTAL	17	17

Quanto aos avós maternos, eles apresentam grau de instrução inferior ao dos avós paternos e estão distribuídos, de modo regular, entre os níveis superior, médio e fundamental. As avós maternas, por sua vez, evidenciam uma nítida vantagem sobre as paternas: são em maior proporção as que atingiram o ensino superior e são também elas que, em menor proporção, estão sujeitas à subescolarização.

Tomados em conjunto, os dados que se referem ao grau de instrução de pais e avós de estudantes da EABH desenham grupos familiares em que o pai possui alto nível de instrução, ficando a mãe em desvantagem (relativa) em relação a seu cônjuge. As famílias dos pais eram chefiadas por avôs com mais alto grau de instrução, quando comparadas às famílias das mães, chefiadas por avôs com formação escolar relativamente mais baixa, distribuída igualmente entre superior, médio e fundamental. A superioridade no nível de instrução dos avós paternos inverte-se para as avós ou seja, são as avós maternas as que apresentam grau maior de formação.

Tabela 18: Distribuição das famílias de acordo com a ocupação do pai

Ocupação	Nº. absoluto
Empresário*	10
Profissional liberal**	2
Professor universitário	2
Instrutor esportivo	1
Contador	1
Piloto avião	1
TOTAL	17

* Setores de: alimentação, veículos, saúde, transporte, decoração e eventos, engenharia térmica, estrutura metálica, construção civil.

** Dentista

Tabela 19: Distribuição das famílias de acordo com a ocupação da mãe

Ocupação	Nº. absoluto
Dona de casa	9
Empresária *	5
Dentista/clínica	1
Professor Universitário	1
Não declarou	1
TOTAL	17

* Setores de: saúde, decoração e eventos, educação, alimentação.

No que diz respeito à ocupação, um predomínio de pais empresários e mães donas de casa definem o conjunto de famílias entrevistadas da escola americana.

Tabela 20 : Distribuição das famílias de acordo com a ocupação dos avós paternos

Ocupação do Avô	Nº.	Ocupação da Avó	Nº.
Comerciante	4	Dona de casa	8
Profissional Liberal*	4	Empresária**	2
Empresário	3	Professora Nível Médio	2
Fazendeiro	2	Quadro médio do setor público	1
Professor universitário	1	Analista de sistemas (nível médio)	1
Quadro superior do setor público	1	Esteticista	1
Quadro médio do setor público	1	Costureira	1
Quadro médio do setor privado	1	Auxiliar de Enfermagem	1
TOTAL	17	TOTAL	17

* Médico, dentista, engenheiro

* Setores de alimentação e esportes

Tabela 21: Distribuição das famílias de acordo com a ocupação dos avós maternos

Ocupação do Avô	Nº.	Ocupação da Avó	Nº.
Médico/ Professor universitário	3	Dona de casa	9
Comerciante	3	Pedagoga	2
Empresário	2	Vendedoras (Comércio)	2
Fazendeiro	2	Auxiliar Administrativo	1
Profissional Liberal*	1	Comerciante	1
Quadro superior privado	1	Professora primária	1
Quadro médio público	1	-	-
Quadro médio privado	1	-	-
Eletricista	1	-	-
Não declarou	2	Não declarou	1
TOTAL	17	TOTAL	17

* Médico

Já os avôs paternos são regularmente distribuídos entre comerciantes, profissionais liberais, empresários e fazendeiros, enquanto as avós eram donas de casa, em geral. Do lado dos avôs maternos, eles eram médicos, professores universitários, comerciantes e empresários, em predomínio, enquanto suas esposas eram donas de casa.

Tomados em conjunto, os dados sobre a atuação profissional de pais e avós dos alunos da EABH desenham um maior número de casos de famílias compostas de pais empresários e mães donas de casa. Registra-se, no entanto, que as mães ativas profissionalmente são pouco menos da metade. Na geração dos avós, essas famílias eram chefiadas por avós comerciantes, profissionais liberais, fazendeiros e médicos, sobretudo.

Tabela 22: Distribuição das famílias quanto ao número de filhos

Número de filhos	Nº. absoluto
1	3
2	5
3	7
4	2
TOTAL	17

Tomados em relação às taxas médias nacionais de fecundidade, os dados sugerem um controle menos rígido do número de filhos pelas famílias da EABH, se comparadas àquelas da escola italiana. Nas pesquisas de Bourdieu (1998b), essa maior flexibilidade aparece associada a uma certa folga financeira própria das frações mais dotadas de capital econômico e com maiores possibilidades de acesso às classes dirigentes, em face do controle “ansioso” que caracteriza as estratégias de fecundidade dos grupos ascendentes. É que não haveria, nesses casos, a necessidade de conter gastos para investir o máximo possível em cada filho.

Tabela 23 : Distribuição das famílias quanto à idade dos pais

Pai e mãe	Entre 40 e 50 anos	8
Pai e mãe	Entre 50 e 60 anos	7
Pai e mãe	Entre 40 e 60 anos	2

Finalmente, no conjunto das 17 famílias da EABH, elas se distribuem quase que igualmente em casais com idade de entre 40 e 50 anos e aqueles com idade entre 50 e 60

anos, com duas exceções: casais compostos por mães com menos de 50 anos e pais com idade entre 50 e 60 anos.

2.2. Práticas culturais e estilos de vida

Uma etapa complementar da caracterização socioeconômica das famílias estudadas buscou analisar seus interesses e investimentos culturais com o propósito de identificar e compreender o lugar do investimento em uma formação escolar internacional em meio ao conjunto mais amplo de suas escolhas e preferências. Na perspectiva de Bourdieu, o gosto e a escolha são vistos como reveladores de condições particulares dos sujeitos, passadas e presentes, associadas a posições diversas que ocupam no espaço social (BOURDIEU, 1979a). Isso porque, segundo o autor, o gosto funciona como um operador prático da transmutação das diferenças inscritas na ordem física para a ordem simbólica, transformando práticas objetivamente classificadas pelos próprios sujeitos, em expressão simbólica das diferentes posições que ocupam na hierarquia social. O gosto e a escolha poderiam ser tomados, assim, como indicadores simbólicos, enquanto a renda, por exemplo, pode ser vista como um indicador objetivo das mesmas posições sociais. Por gosto entende-se um conjunto de preferências distintivas, uma propensão e atitude à apropriação (material ou simbólica) de objetos e de práticas (BOURDIEU, 1979a). Com referência nessas noções foram coletados elementos sobre as preferências, gostos e investimentos dos sujeitos estudados, expressos em suas práticas culturais cotidianas (cinema, teatro e televisão) e em suas preferências de leitura (livros, jornais e revistas). Por um lado, as informações sobre suas práticas culturais podem esboçar perfis diversos entre as famílias. Por outro, elas permitem confrontar seus estilos de vida e escolhas culturais efetivas ao discursos produzidos de avaliação e valorização da formação escolar e cultural e, em particular, da formação em moldes internacionais, o que será explorado posteriormente.

2.2.1. Famílias usuárias da Fundação Torino

Cinema

A maior parte dos pais de alunos da Fundação Torino declara ir pouco ao cinema enquanto seus filhos dizem ir muito. As salas freqüentadas por pais pouco assíduos são, em geral, as de *shopping*²⁵, enquanto os demais se distribuem em três grupos:

- Três casos de pais que optam pelas salas do “circuito alternativo” (Belas Artes, Usina, Sala Humberto Mauro)
- Dois casos de pais que vão aos *shoppings*
- Dois casos de pais que freqüentam ambos os tipos de sala.

Também os filhos dividem-se em três grupos quanto à escolha das salas :

- A maior parte freqüenta *shoppings*
- Cinco optam pelo “circuito alternativo”
- Três declaram ir a um ou outro tipo de sala.

As salas aparecem nos depoimentos como marcadores do gosto pelo cinema, ou seja, pais e filhos explicam sua preferência também por meio dessa opção: as do “circuito alternativo” para os que gostam de filmes “de arte” e as do “circuito comercial” para os que preferem filmes americanos e grandes produções.

A gente só vai no circuito do Usina e do Belas Artes. Eu gosto muito de filme mais voltado pra drama e ... eu prefiro o cinema europeu, porque eu acho que trata com mais propriedade e profundidade os conflitos humanos. Gosto muito do cinema oriental também. (Mãe de ex-alunos do ensino médio)

Ah, a gente vê muitos filmes assim que ... eu gosto muito da sala Humberto Mauro, né, por exemplo, Festival Fellini, a gente vai. Teve um outro artista que passou, ele é italiano também ... e filme de ... que não passa no circuito comercial. A gente não assiste, por exemplo,

²⁵ As entrevistas apontam, em geral, duas categorias de salas em Belo Horizonte, aquelas do “circuito alternativo” : Cine Belas Artes, Usina Espaço Unibanco e Sala Humberto Mauro, localizada no Palácio das Artes ; e as salas localizadas em *shopping centers*, vistas como pertencentes ao « circuito comercial» . Um trabalho de pesquisa sobre o tema (PAIXÃO, 2002) divide as salas de Belo Horizonte nas mesmas categorias, não levando em conta, para sua análise, a sala Humberto Mauro. Quanto a essa última, é a própria administração do Palácio das Artes, em sua página de apresentação na internet (www.palaciodasartes.com.br), a defini-la como um “centro de referência do cinema não comercial” da cidade de Belo Horizonte.

Independence day, Rambo, Tróia, se bem que *Tróia* a [nome da filha] queria ver porque ela estuda ... mais essas coisas assim ... filmes nacionais, existem bons filmes, por exemplo. [...] No Usina, Humberto Mauro e ... Belas Artes. No [shopping]Diamond quando tá passando algum filme desse, porque ela [a esposa] tem desconto [risos]. (Pai de aluna do ensino médio)

Nesse último exemplo pode-se destacar o tom de concessão, de exceção aberta, com justificativa, quando a sala escolhida é uma de *shopping*. Interpretada como de menor valor, menos legítima, por quem a exerce, a escolha aparece, nesse caso, seguida de uma explicação, de uma razão que a justifique. As salas de cinema tidas como as legítimas, por veicularem os produtos interpretados como mais nobres, parecem exercer, assim, o efeito de “imposição simbólica” (BOURDIEU, 1979a) sobre os sujeitos que as reconhecem: elas representam um gosto constituído porque são associadas a um grupo específico, isto é, possuem elas mesmas a função de classificar quem delas se utiliza ou se apropria, pois são elas mesmas definidas pela própria clientela. As salas freqüentadas informariam, então, sobre quem as freqüenta, o que explicaria também o tom de militância presente em algumas declarações: “A gente só vai no circuito do Usina e do Belas Artes”.

Quanto aos filmes escolhidos, são em maior número os pais que explicam sua preferência por estilo, “comédia romântica, aventura, histórico”, mas em sete casos as opções são outras :

- Três casos de opção pelo país de origem: filmes europeus ou orientais em dois e filmes americanos em outro;
- Três famílias de pais que escolhem “filmes de arte”, “filmes cult” ou “filmes europeus”;
- Um caso de opção por filmes que “estão na moda”: “Esses que estão na moda aí, que estão estourando, a gente tem ido”.

Entre esses, surgem ainda referências a diretores: dois casos de pais que citaram Almodovar e um Fellini. No primeiro, o gosto por filmes de Almodovar é tomado como indicador de “sofisticação” por uma mãe que explica as preferências mais recentes do filho.

Os filhos, de modo semelhante aos pais, explicam suas opções por estilo, exceto para um grupo menor, de seis casos, cuja preferência é diversa:

- Quatro escolhem filmes de arte;
- Dois escolhem pelo país de origem: filmes europeus e orientais.

O conjunto de títulos citados pelos pais indica a preferência por filmes americanos e superproduções e, em menor grau, por filmes europeus e brasileiros. Os exemplos trazem poucas coincidências: *Invasões bárbaras*, *O Pianista*, *Senhor dos anéis* e *Alguém tem que ceder* (2 vezes). Os demais filmes vistos recentemente (à época da entrevista) foram: *Tróia*, *Guerra nas Estrelas*, *Homem Aranha*, *Harry Potter*, *O Professor Alopado*, *O Terminal*, *Uma Mente Brilhante*, *Piratas do Caribe*, *O Sorriso de Monalisa*, *Encontros e Desencontros*, *A Ilha*, *Dogville*, *O Closet*, *Fale com ela*, *Adeus Lênin*, *A Janela da Frente*, *Cidade de Deus*, *Diário de Motocicleta*, *Lisbela e o Prisioneiro*, e *Olga*.

Os exemplos citados pelos filhos revelam, igualmente, o maior número de filmes americanos, mais “comerciais”, entre as preferências e, em menor grau, a escolha por filmes europeus e brasileiros: *Diários de motocicleta* e *Tróia* (4 vezes); *Shrek* e *Cazuza* (3 vezes); e *Adeus Lênin*, *Homem Aranha* e *Um Dia Depois de Amanhã* (2 vezes). Os demais títulos são: *Harry Potter*, *Matrix*, *Paixão de Cristo*, *O Pianista*, *Eu robô*, *Kill Bill*, *Como se fosse a primeira vez*, *Espanta Tubarões*, *Garfield*, *American Pie*, *Elephant*, *A má Educação*, *Amores Perros*, *E sua mãe também*, *Olga*, *Narradores de Javé*.

Uma oposição entre cinema “comercial” e “de arte” ou “cult” surgiu nos discursos de pais e filhos: “Ela [a filha] está entrando nessa fase de filme-cabeça ... filme iraniano”; “A gente vai ver até filme comercial mesmo, nem é de arte não”. Ela se evidencia ainda na forma “filme americano” *versus* “filmes europeus” ou brasileiros.

Eu prefiro o filme americano ... eu acho que o filme francês é um pouco parecido com o filme brasileiro ... muito ... sei lá, muito trágico [...] sempre tem uma neura ali no meio ... neura a gente tem todo dia né.
(Mãe de aluno do ensino médio)

Tal oposição mostrou-se ainda mais presente no depoimento dos filhos. A maioria afirma assistir a tudo e, em geral, faz referência ao estilo “comédia romântica, ação”, para

explicar suas escolhas. Um grupo pequeno, no entanto, revela preferência por filmes "europeus, não americanos, mais raros".

Eu prefiro filme de arte, filme desconhecido ... francês, adoro cinema francês ... é ... mais isso mesmo. Gosto de cinema atual, não americano. (Aluna do ensino médio, Liceo, 2º ano, 16 anos)

Ver filme que te faz pensar, te faz refletir como *Adeus Lênin*, que eu achei um filme fantástico. [...] Exatamente porque ... simplesmente é um filme bonitinho [refere-se ao filme *Tróia*]. Você vai no cinema “nossa que imagens bonitas...” mas não te acrescenta nada na vida, por isso que eu não gostei. (Ex-aluno do ensino médio, Liceo)

Eu sou apaixonada por cinema. [...]. Eu gosto de filme europeu, por quê? Porque tem a ver com arte, tem a ver com o intelectual e isso é muito estimulado na Fundação Torino e assim... os professores da Fundação Torino falam ... e é muito legal isso, o pessoal lá é extremamente intelectualizado, especialmente no meu curso." [...] outro dia eu fui assistir Almodovar ... aí o pessoal da Fundação começou a falar “assista esse, assista aquele...” e eu comecei a assistir, eu comecei a ir em curta ... curta é mais difícil de compreender. (Aluna ensino médio, Liceo, 2º ano, 19 anos)

Os relatos mostram uma certa hierarquização para a qual a raridade conta pontos positivos, assim como o país de origem e a avaliação do filme pela crítica. Outro detalhe a ser destacado é a idéia de filmes que “acrescentam”, o que faz pensar numa avaliação e relação quase que utilitária, de investimento consciente, à espera de uma espécie de retorno simbólico, que esses estudantes estabelecem com determinado tipo de produtos, os que interpretam como mais legítimos. Como sublinha Bourdieu (1979a), os produtos ou obras culturais são objeto de uma apropriação exclusiva, material ou simbólica e, funcionando como capital cultural, asseguram tanto o lucro da distinção - proporcional à raridade dos instrumentos necessários à sua apropriação - quanto o lucro de legitimidade que, segundo o autor, é o lucro por excelência, pois consiste no fato de ser “como se deve” ser. Os filmes europeus são vistos, nesses casos, como os legítimos, enquanto os americanos, menos raros, mais divulgados pela mídia e “mais comerciais”, são menos valorizados.

O primeiro filme cult que eu vi foi quando eu estava fazendo francês [...] *Amelie Poulain* ...” [...] Fui, assisti, a sensação foi maravilhosa, é um dos melhores filmes que eu já vi até hoje [...] Aí eu fui assistir *Dogville*, eu

detestei. E era um dos filmes mais aclamados pela crítica, como cinema do mundo, e eu achei tão ruim, mas tão ruim! Tudo bem, eu entendo o valor dele, concordo que é um filme importante, é diferente, é criativo. [...] Aí eu comecei assistir lixo de novo [...]: *A máfia no divã*, não é lixo mas ... *Scoobydoo*, eu não assisti, mas pra mim é lixo. (Aluna do ensino médio, Liceo, 2º ano) (grifos meus)

Teatro

Pais e filhos declaram ir pouco ou mesmo não ir ao teatro, com exceção de uma família cujos filhos passaram pela EABH e, atualmente, estudam na Fundação Torino. Nesse caso, a mãe afirma ir muito ao teatro mas não se recorda, no entanto, os títulos das peças vistas, utilizando, como referência, nomes de atores “da novela”.

Nós fomos ... é ... com aquela ... filha do Paulo Goulart [...] Foi com o Luciano Zafir ... o da Falabela foi com aquele ... foi com aquele que é casado com aquela Beatriz na novela *Celebridade*, que está namorando a Malu Mader ... (Mãe de alunos do ensino fundamental)

No conjunto dos espetáculos vistos recentemente surgem algumas coincidências : o grupo *Corpo* (6 vezes) ; o grupo *Galpão* (3 vezes); as peças *Um espírito baixou em mim* e *Tio Vânia* (2 vezes). Outro exemplos citados foram o *Fantasma da ópera*, *Cirque du soleil*, *Sonhos de uma Noite de Verão* e “[...] um monólogo desse cara ... Pedro Cardoso”. Três famílias declaram ir ao teatro quando vão ao Rio de Janeiro - “Nós fomos ver uma comédia no Rio de Janeiro com o Falabela”. Também nesse caso os pais não se recordaram os nomes das peças vistas e suas referências apoiaram-se, igualmente, nos atores: “Fui numa última peça que teve agora com a Zezé Polessa, Patrícia Travassos e Miguel sei lá das quantas”. Uma dessas famílias vai ao teatro também em São Paulo.

Aqui em Belo Horizonte a gente sai mais é para jantar. Quando a gente vai para o Rio e São Paulo, a gente assiste. Eu já saí daqui com os meninos, pegamos um avião domingo 12h, chegamos em São Paulo 13h e fomos assistir *A Bela e a Fera*. Acabou o teatro e nós voltamos. Aqui em Belo Horizonte é duro, né?! (Pai de alunos do ensino fundamental)

Televisão

As opções por programas na televisão trazem mais coincidências do que as de cinema ou teatro: são os telejornais (12 vezes) e as novelas (8 vezes) as escolhas mais frequentes no caso dos pais, com clara preferência pelo *Jornal Nacional*, da rede Globo e pelas novelas da mesma emissora, sobretudo a “novela das oito”. Seguem a esses exemplos os documentários (6 vezes), os programas dos canais *Globonews* e de esportes (5 vezes), o programa *Roda Viva* (3 vezes) e *A grande família*, *A diarista* ou a opção por filmes na televisão (2 vezes). As demais escolhas são: *Fantástico*, *Casseta e Planeta*, *Manhattan Connection*, *Saia Justa*, programa de gastronomia, canal francês, CNN, *People and Arts*, seriado da Warner, *Hebe Camargo* e *Ana Maria Braga*.

Entre os filhos são as novelas (11 vezes) a preferência mais comum, em geral, “novela das oito” e *Malhação*, ambas da rede Globo. Seguem ainda os documentários (7 vezes), os seriados (6 vezes), programas de esporte (5 vezes), MTV e telejornal (4 vezes) e *A grande família*, *A diarista*, *Casseta e Planeta* e *People and Arts* (2 vezes). Os demais exemplos foram: *Cartoon*, *TV Fama*, programas do canal GNT, *Video Show*, *Big Brother*, *Caldeirão do Hulk*, *Gugu*, *Faustão*, *Chaves*, *Simpsons*, *Manhattan Connection* e programas do canal italiano- RAI..

Em algumas famílias o discurso dos filhos sobre o que assistem na TV contrariam o que dizem seus pais. Os jornais televisivos, citados por quatro estudantes, não foram confirmados em dois casos, por pais que listam outros programas como aqueles vistos cotidianamente pelos filhos. Outro desacordo surge entre o discurso de uma mãe que declara, em tom de queixa, que a filha segue o programa *Big Brother* e o relato dessa última, que não inclui tal opção. Em outro caso, as novelas não constam entre as preferências da filha, em clara contradição com o que revela sua mãe. Todos esses exemplos sugerem o mesmo “efeito de imposição de legitimidade” que, segundo Bourdieu (1979a), é comum às situações de entrevista nas quais os entrevistados declaram como suas as práticas consideradas as mais legítimas socialmente. É na distância entre reconhecer a legitimidade de certos produtos ou práticas culturais e apropriar-se efetivamente dessas que o autor identifica o princípio da “boa vontade cultural”, conduta verificada em suas pesquisas e própria de sujeitos que adotam uma postura de reverência, de docilidade e de admiração incontestável diante da cultura tida como legítima. Assistir a jornais televisivos, o que provavelmente é associado à idéia de informar-se cotidianamente do que se passa no mundo, parece ser, assim, uma prática interpretada como mais nobre por esses jovens. Por

outro lado, seguir programas como *Big Brother* ou novelas são escolhas e preferências negadas, possivelmente porque avaliadas como mais vulgares, mais massificadas e, portanto, menos legítimas.

Uma oposição se revelou nos discursos, entre pais que controlam ou não o uso da TV pelos filhos. Um pequeno grupo de quatro famílias declara o cuidado explícito sobre os programas e o tempo dedicado à TV.

Tinha um horário pra ver televisão, os programas que eles sabiam que a gente via e era tipo meia hora, uma hora no máximo: vigiavam mesmo! Era tipo ter que pedir “posso ver televisão?”. Tinha esse tipo de controle mesmo! (Aluna do ensino médio, Liceo, 1º ano)

Televisão sempre foi considerado terrível na minha casa, [...] eles [os pais] eram super antitelevisão! (Ex-aluna do ensino médio, Liceo)

Em um caso, em particular, o uso da televisão era cuidadosamente controlado e acompanhado de uma avaliação dos pais sobre o pouco valor dessa prática, segundo depoimento dos filhos:

A televisão travava, tinha um código. Aí, por exemplo, a gente podia assistir uma hora de televisão por dia. Aí cada um escolhia o programa, programava a televisão uma hora. Aí tinha uma tela azul assim ... aí quando dava 20h destravava, ficava passando ... aí travava de novo. Computador, por exemplo, não tem tanta restrição como a televisão. (Ex-aluna de ensino médio, ITC)

Até eu fazer dezoito anos eles controlaram muito forte o que eu lia, o que eu não lia, o que eu assistia, o que eu não assistia. (Aluna de ensino médio, Liceo, 2º ano)

Traços claros da incorporação dos valores professados pelos pais surgem, assim, no discurso dos filhos.

Agora eu evito assistir televisão porque eu acho que a televisão é um ... Porque televisão é informação mastigada, você não pensa. Eu tenho medo de televisão, de escutar muita música, de assistir muito clipe, de ... ficar muito na frente do computador sabe, porque eu acho que você não pensa, você não dirige, você não raciocina, a imagem vindo direto pra você, você fica assim... você não precisa pensar sabe, e isso não faz parte, é uma coisa que empobrece. (A mesma aluna de ensino médio, Liceo, 2º ano)

Mais uma vez a preocupação com os ganhos, com o tempo, com o que acrescenta e o que “empobrece” surge nas avaliações, o que sugere a boa vontade cultural de pais e filhos, expressa numa relação de investimento consciente, pensado, calculado, em produtos culturais legitimados. Outras práticas interpretadas como menos nobres são vistas, assim, como “deslizes”.

Eu admito que eu assisto eventualmente seriados americanos. Tem um seriado que eu gosto... eu sou assim, eu tenho uns pequenos vícios, de vez em quando eu fumo um cigarro, de vez em quando eu assisto um filme [...] Esse seriado que eu assisto é uma vez por semana, por isso que é legal seriado, não é igual novela, você não gasta tanto tempo sabe, é uma vez por semana. (Aluna de ensino médio, Liceo, 2º ano)

Para quatro famílias, de modo contrário, a televisão parece fazer parte do cotidiano dos filhos.

Televisão ... [os filhos assistem] um pouco demais pra meu gosto [...] eu pus televisão nos quartos, quando eu comprei o cabo [...] a mamãe virou para mim e falou assim “você vai se arrepender amargamente, você está fazendo a maior besteira da sua vida”, e eu só fico ouvindo esse negócio da mamãe, porque às vezes está um dia lindo, lindo e está o [nome do filho] vendo lá esporte, né, porque ele assiste ... uma vez eu peguei ele, pequeno, vendo corrida de moto-serra! Coisa de americano, né, que não tem o que fazer, corrida de moto-serra na televisão! Ele assiste golfe na televisão, né, desse tipo. A [nome da filha] ... esse programas assim, vê filme ... o mesmo filme quinhentas vezes. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

Normalmente ela vai pra academia ou ela senta aqui e vê televisão [...] quando a gente está aqui a gente fica vendo televisão [...] Tudo: novela, programa de música, filme, reportagem [...]. A gente vê muito televisão à noite. (Mãe de aluna do ensino médio)

A gente assiste bastante, assim, à noite chega cansado, em geral a televisão tá ligada ... e ele [o filho] tem uma televisão no quarto, então ele assiste muito, muito programa de esporte, muito jogo de futebol. (Mãe de aluno do ensino fundamental)

Leituras

Livros

Quanto ao gosto e opção por livros, uma característica comum nos discursos de pais e filhos é que a maior parte não se recorda o nome dos autores ou mesmo os títulos das leituras mais recentes.

- Seis casos são de pais que declaram a preferência por livros de “auto-ajuda e autoconhecimento espiritual”: livros de Trigueirinho, Paul Brunton, Krishnamurti; “livros cristãos, voltados para o espírito”, “livros espíritas”, *Análise da inteligência de Cristo*, *Inteligência multifocal* e *Revolucione sua qualidade de vida* de Augusto Jorge Cury; *Quem mexeu no meu queijo* de Spencer Johnson. Os três últimos títulos constam também nas listagens dos mais vendidos²⁶.
- Quatro casos são de pais que citaram sobretudo *best-sellers* - livros que constam nas sessões dos mais vendidos²⁷ - como leituras recentes: *O Código da Vinci* de Dan Brown (3 vezes); *Quando Nietzsche chorou* de Irvin D. Yalom; *O último templário* de Raymond Khoury; *Escândalos reais* de Michael Farquhar; *As boas mulheres da China* de Xue Xinran; *Os catadores de conchas* de Rosamunde Pilcher; *As crônicas de Arthur* (trilogia) de Bernard Cornwell; *Coleção Ramsés* de Christian Jacq; *Os 100 maiores cientistas da história* de John Simmons e o autor Sidney Sheldon.
- Quatro casos são de opção por autores consagrados da literatura brasileira e estrangeira: *Ensaio sobre a lucidez* de José Saramago (essa mesma mãe leu ainda *A ditadura envergonhada*, *A ditadura escancarada* e *a Ditadura*

²⁶ Sobre a categorização desses títulos entre os livros de “auto-ajuda” ver ranking da Revista *Época* <http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT1203071-1655,00.html>
Sobre os livros de Jorge Cury ver reportagem da *Folha on line* <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u49574.shtml>

²⁷ Para essas informações foram pesquisadas listas variadas de “ranking dos livros mais vendidos” publicadas pela imprensa, em geral, como por exemplo *Jornal Folha de S. Paulo*, *Revista Época*, *Livraria Cultura*, etc; sites dedicados à literatura ou sites de editoras na internet, como por exemplo nos endereços: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u65189.shtml>
<http://www.editorarecord.com.br/entrevista.asp?entrevista=15&origem=2>
http://www.bonde.com.br/canais/canaisd.php?oper=livros&materia_id=9
http://editora.globo.com/epoca/edic/360/lista_naofic.htm

envergonhada de Elio Gaspari) ; *Manuscritos de Felipa* de Adélia Prado ; *Miséria e grandeza do amor de Benedita* de João Ubaldo Ribeiro ; *Eva Luna* de Isabel Allende ; *Confissões* de Santo Agostinho ; *Lolita* de Vladimir Nabokov ; *A Mancha humana* e *Lição de anatomia* de Philip Roth; Biografia do Gabriel Garcia Marquez.

Em duas famílias os exemplos combinam gostos variados : autores consagrados da literatura nacional e internacional, *best-sellers*, auto-ajuda, Filosofia : livros da autora Nora Roberts; *Pergunte a Platão* de Lou Marinoff; “livros de auto-ajuda”, Lair Ribeiro, *Pais Brilhantes professores fascinantes* de Augusto Jorge Cury em um caso; e *Cem anos de Solidão* de Gabriel Garcia Marquez e *Por que os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor* de Allan Pease, em outro.

Nos demais casos os pais afirmam ler pouco e, entre eles, alguns fornecem apenas um exemplo de leitura recente de livro: *Os Miseráveis* de Victor Hugo, e “o livro da Hillary Clinton”, em outro caso.

Entre os filhos que estudam atualmente na Fundação Torino, a maior parte limita-se às leituras indicadas pela escola e o único título comum aos exemplos é *Harry Potter* de J. K. Rowling (2 vezes).

- São cinco os alunos que declararam ter lido mais de um livro no último ano : *Sócrates 90 minutos* de Paul Strathern e *Síndrome do pânico* de Sofia Bauer em um caso ; *Água viva* e *Coração selvagem* de Clarice Lispector, em outro ; “livro de marketing do Phillip Kotler” e *A bíblia do vinho* de Karen Macneil por um aluno; *Como administrar melhor seu dinheiro* de Mauro Halfeld e *Harry Potter*, por outro aluno; *Confissões de adolescente* de Maria Mariana e *Escândalos reais* de Michael Farquhar, por um aluno.
- Outros cinco estudantes fornecem apenas um exemplo de leitura recente : *Harry Potter*; *Profecia das pedras* de Flávia Bujor; *Melancia* de Marian Keyes; *Morte em Veneza* de Thomas Mann; *A Peste* de Albert Camus. Nesse último caso, se apenas um título surge como leitura recente, vários são os autores e obras que figuram entre as preferências da mesma aluna: Clarice Lispector, Rubem Fonseca, Luiz Vilela, *Dom Quixote*, *Cem anos de solidão*.

- Os demais casos são de estudantes que não se lembraram de nenhum livro lido recentemente.

Em três famílias os discursos dos pais não confirmam o dos filhos sobre seu interesse pela leitura de livros, a exemplo de uma mãe para quem a filha “finge que gosta de ler”, ou de uma estudante que afirma ter sempre lido muito, tendo interesse particular pelos clássicos, o que contrasta com a queixa da mãe sobre a dificuldade que enfrentou durante muitos anos para convencê-la a ler. Mais uma vez o “efeito de imposição de legitimidade” parece estar na origem do fenômeno comum a estudantes que se descrevem como leitores mais frequentes de literatura livre (não demandada pela escola) do que acusado por seus pais.

Mas também os depoimentos dos pais não ficam isentos do mesmo efeito. São relatos que enaltecem o hábito e gosto por determinadas leituras, algumas vezes não condizentes com suas práticas. Em um dos casos, é a filha a não confirmar o interesse pela literatura e pela poesia, apontados pela mãe como gosto compartilhado por toda a família. A poesia, em particular, é sublinhada pela mãe como “relevante” em sua vida, embora não tenha se recordado o nome de nenhum poeta de sua preferência. O reconhecimento da legitimidade desse tipo de produto, mais do que sua efetiva apropriação, revelam a boa vontade cultural na origem de julgamentos e na construção de uma hierarquia que posiciona de modo diverso as opções de leitura, cabendo à poesia um lugar de destaque. Não só a poesia, mas o hábito de ler é visto com reverência e admiração por essa mãe que revela cuidados conscientes e calculados de incentivo a tal prática durante toda a infância dos filhos.

Outro exemplo é o caso de um pai que explicita uma hierarquia de legitimidade para práticas e produtos diversos, e seu desejo de prover os filhos das disposições de discernimento entre esses:

Por exemplo, entender porque que você deve assistir ao *Roda Viva* na rede Cultura ao invés de ver a [novela] *Celebridade*, da rede Globo [...] porque você deve assistir *Amarcord*, de Fellini e não *Senhor dos Anéis* ...
(Pai de aluna do ensino médio)

Suas preferências deixam transparecer o maior prestígio da prática de leitura de livros e jornais e o pouco apreço atribuído ao uso da internet.

Eu não sei nem desligar o computador [...] Não quero aprender de forma alguma, gosto de livro, jornal”. (O mesmo pai)

Um depoimento que pode sugerir a leitura freqüente de livros e jornais revela, no entanto, práticas mais valorizadas no discurso do que propriamente incorporadas em seu dia a dia.

Estou lendo pouco, precisando ler mais, viu? Eu quero ler assim, essas grandes obras que eu não li ainda, se li já esqueci também. Machado de Assis eu quero ler, *Dom casmurro*, quero ler de novo *O Guarani*, que eu li quando era menino”.

[Sobre o que lê nos jornais]: Ah, só essa parte de artes, né, de cultura, né ... igual o Globo, eu tive que comprar o Globo esses dias porque teve uma reportagem, um caderno só sobre Chico Buarque, você viu? (Pai de aluna do ensino médio)

O efeito de imposição de legitimidade está na origem de contradições nos discursos sobre o gosto e as práticas culturais de sujeitos que podem, em alguns casos, “não corresponder a nenhuma prática” (BOURDIEU, 1979a, p.366). Todos esses exemplos reforçam a inegável legitimidade atribuída à leitura livre por parte de alguns dos entrevistados da Fundação Torino e a valorização de certos tipos de leitura em relação a outros como, por exemplo, a opção pelos clássicos da literatura “Clássicos, eu ... eu acho importante ter essa consciência do que são os clássicos ... a literatura geral”, ou o gosto pela poesia.

No caso de outra família, o hábito de ler é igualmente valorizado e alvo de atenção particular por parte dos pais.

Incentivamos extremamente [...] Primeiro que a gente lê demais, entendeu? Os meninos acordam de manhã eu e o [nome do marido] estamos sentados com o jornal aberto, eu estou agarrada em livro [...] e a gente fala [para os filhos] “Eu li ... eu vi ... você viu? Recortei pra você, olha isso aqui, olha que interessante isso aqui ... ha ha ha isso aqui é muito bom!” [...] Eu acho que leitura é exemplo e quando alguém [um dos filhos] conta alguma coisa que leu, nós ficamos prestando a maior atenção, com o maior interesse. Isso é quase que ... assim ... maquiavélico, sabe? No início isso é maquiavélico. O [nome do filho mais novo] está na fase de ser doutrinado para gostar de leitura. [...]

Estamos em campanha pro pequeno pegar o gosto pela literatura, fizemos ele ler *História das religiões*, *Moby Dick* (Mãe de ex-aluna e aluna do ensino médio).

Nesse caso específico o relato dos filhos revela, por sua vez, a incorporação dos mesmos valores

Sempre gostei de ler ... mais ou menos ... mais pra esnobar os outros, pra uma conversa aqui e ali, porque aqui em casa sempre foi estimulado ... Então, pra ficar igual com as minhas irmãs, pra igualar ao nível das minhas irmãs, eu comecei a falar, mas era uma coisa bem superficial, não era de coração, eu realmente não gostava de ler.[...] Mas lá no [escola brasileira em que estive por anteriormente] tinha uma biblioteca que tinha vários livros interessantes, não era quantidade, era qualidade. [...] e eu comecei a ler... como prazer, sabe [...] Tinha uma época que eu achava que ler livro era mais útil do que ficar prestando atenção na aula. (Aluna do ensino médio, Liceo)

A consciência na base das estratégias parentais de convencimento dos filhos sobre o valor da leitura, o esforço e a expectativa de retornos desse investimento deixam, assim, sua marca, numa relação com a cultura que é incorporada de modo oposto à fruição. Os ganhos, nesse caso, são previstos e calculados.

Eu comecei a ler tudo e eu falei “gente eu tenho que ler, tenho que ler...” e eu ficava naquela angústia, não tinha tempo e eu parei de ler os romances que eu gostava e ler só os que ... eram pra fazer ... comecei a ler coisa culta, coisa intelectual. (A mesma aluna)

Como ressaltado por Bourdieu (1979a), a cultura constitui uma aposta social que, como todas as outras, pressupõe e ao mesmo tempo impõe que se entre e que se interesse pelo jogo: o interesse é gerado pela crença no valor do jogo em torno do capital cultural, compartilhada pelos que dele participam. Assim, tanto o interesse quanto a crença no valor da cultura não são de modo algum dados, mesmo se um dos efeitos desse jogo, em especial, é exatamente o de fazer acreditar no caráter inato do desejo e do prazer de dele participar.

As marcas do esforço se fazem visíveis ainda no caso de outro aluno, cuja boa vontade e reconhecimento de legitimidade revelam-se em sua tentativa, nesse caso, consciente, de gostar de poesia.

Eu não gosto muito, mas estou aprendendo a gostar, ultimamente, é de poesia. Mas ... por enquanto eu não sou muito fã não. (Alunos do ensino médio, Liceo, 2º ano)

Jornais

Quanto à leitura de jornais, os pais de alunos da Fundação Torino distribuem-se em três grupos e os cotidianos mais lidos são a *Folha de S. Paulo* (6 vezes) e o *Estado de Minas* (5 vezes).

- Seis famílias nas quais ambos os genitores lêem jornais diariamente;
- Seis casos em que um dos genitores o faz;
- O restante lê jornal ocasionalmente ou não lê.

A maior parte dos filhos não lê jornal com regularidade. Em dois casos apenas eles declaram ler alguns cadernos da *Folha de S. Paulo*, nos finais de semana. Em um, trata-se da mesma família já citada, para a qual a prática de leitura de jornal é incentivada e avaliada como positiva. Nesse caso, a *Folha de S. Paulo* é tida como o jornal mais nobre, digno inclusive de uma espécie de veneração característica da boa vontade cultural.

A *Folha* é tudo, a *Folha* é o melhor jornal do Brasil, eu sempre gostei de jornal ... agora eu gostei de jornal assim: cultura, jornal da família, o caderno ... quando saía a literatura, eu só lia a parte de literatura, agora eu comecei a ler cinema, críticas e editoriais, política. (Aluna do ensino médio, Liceo, 2º ano)

Revistas

No conjunto de 21 famílias, nove assinam pelo menos uma revista e os demais pais são leitores ocasionais. *Veja*, *Superinteressante* e *Isto é* (3 vezes), *Exame*, *Marie Claire*, *National Geographic* e *Viagem* (2 vezes), são os exemplo comuns entre os demais: *Contigo*, *Caras*, *Nova*, *Capricho*, *Carta Capital*, *Arquitetura e Construção*, *Nova Escola*, *Planeta*.

Em duas famílias os pais lêem regularmente revistas internacionais relacionadas à sua área de trabalho.

Entre os filhos, as leituras freqüentes são: *Veja* (7 vezes), *Superinteressante* (5 vezes), *Capricho* (4 vezes) e *Atrevida* (três vezes). Os demais exemplos foram *Caras*, *Contigo*, *Playboy*, *Bons Fluidos*, *Isto é*, *Carta Capital*, *Primeira Leitura* e *Turma da Mônica*.

Em dois casos, em particular, a leitura de determinadas revistas é interpretada como pouco legítima. No primeiro - a mesma família que valoriza e incentiva explicitamente a prática da leitura de livros e jornais - a revista *Veja*, com as quais eles têm contato mais freqüente, inclusive via assinatura, é tida como a opção menos nobre.

É ... a *Veja* sempre vem, mas a *Veja* é um prazer, eu associo a prazer e não literatura, sabe? Eu acho a *Veja* legal mas eu não acho que assim ... Todo mundo lê *Veja* e isso não vai me diferenciar das outras pessoas se eu só ler *Veja*. Eu sei quando uma pessoa leu a *Veja*, eu acho isso meio limitador porque jornal tem muito mais informação. (Aluna do ensino médio, 2º ano Liceo) (grifos meus)

Segundo Bourdieu (1979a), a cada nível da distribuição das posições dos sujeitos, aquilo que é raro e constitui um luxo inacessível ou uma fantasia absurda para os que ocupam o nível inferior torna-se banal e ordinário, graças ao aparecimento de novos consumos, mais raros e mais distintivos; e isso independentemente de qualquer busca intencional da raridade distintiva ou da distinção. O julgamento expresso na fala acima apóia-se na avaliação de pouca raridade da revista *Veja* e na sua vulgarização “todo mundo lê”, fato que define a interpretação de um produto cultural com pouco poder de diferenciar quem dele se apropria. No outro caso, a pouca legitimidade de uma determinada revista revela-se no cuidado de uma mãe em justificar a razão de sua assinatura, apresentando explicações para a utilização de um produto claramente avaliado como menos nobre.

Ah, minha filha, eu fico até com vergonha ... *Caras* [o nome da revista]... porque nós ganhamos, uma tia ...ôh dó, uma tia, ela tem mais de oitenta anos, ela deu de presente. (Mãe de ex-alunos de ensino fundamental e médio)

Diferentemente do exemplo anterior, não é a raridade a definir a legitimidade do produto mas o conteúdo mundano da revista - que se resume praticamente a fotografias de pessoas famosas - que poderia ser a razão de sua avaliação como tão pouco legítima, a ponto de deslegitimar também quem dela se utiliza.

2.2.2. Famílias usuárias Escola Americana

Cinema

No caso da EABH é bem maior o número de famílias (10) nas quais os pais dizem não ir muito ao cinema, enquanto a maior parte dos filhos afirma ir com frequência. As salas freqüentadas por pais e filhos são as de *shoppings* com duas exceções: uma mãe que declara freqüentar o cine Belas Artes e Usina e um aluno que gosta do cine Belas Artes, mas não vai muito ao cinema.

Uma maior homogeneidade marca a preferência dessas famílias em relação ao cinema. Grande parte dos entrevistados - pais e filhos - explica suas opções pelo estilo, mais do que qualquer outro aspecto. Assim, são muitas as falas em que as esposas declaram preferir comédia romântica ou "romance" enquanto marido e filhos homens tendem para "ação, guerra ... violência". Uma outra maneira de qualificar a escolha evidenciou a oposição "filme cabeça", "politicamente interessante", "pra pensar" ou "filme cult", de um lado, e filme pra relaxar, "pra lazer", "pra divertir", de outro. Nos seis casos em que esse contraste se fez presente, a opção é pelos filmes "para relaxar", ou seja, são pais ou filhos que não gostam "de filme cabeça" ou que não vão ao cinema "ver filme politicamente interessante, que tem que pensar", mas filmes "para lazer".

Lazer, a idéia é o lazer, então a gente não vai ver filme ... politicamente interessante, a gente não vai ver ... filme que tem que pensar, filme ... a gente vai ver filme de lazer. (Pai de ex-alunos do ensino fundamental)

Eu não gosto de filme, daqueles que eles chamam de filme cabeça ... eu gosto de romance [...] eu gosto mais de filme água com açúcar, não gosto de ficção ... eu gosto de filme bom, suspense, sabe? Não gosto de terror. (Mãe de ex-aluno do ensino fundamental)

Normal, nada de muito fanático [...] quer dizer, é diversão, a gente não tem preferência. É sessão da tarde, aqueles filmes que divertem [...] Filme francês é difícil achar, quer dizer, deve ter uns cineminhas que

passam filme francês, tipo Belas Artes, mas é mais raro, a gente não faz esforço pra ir ver não. (Pai de aluna do ensino fundamental)

Não gosto de filme cult, não gosto de coisa muito dark, a gente gosta de filme histórico ou light, como diversão. Cinema pra gente é diversão. (Mãe de aluna do ensino fundamental)

Eu gosto, assim, de [filme] americano. Tem um cara bonzinho [riso], o cara mau e os bonzinhos vão vencer. (Aluna do ensino fundamental)

Em dois desses casos, pais e filhos especificam sua preferência por superproduções ou filmes mais divulgados.

Se tiver um elenco bom, alguma coisa assim ... não famoso, mas se estiver fazendo uma grande mídia. (Aluno do ensino médio).

A gente vai em superprodução porque a gente fica vendo aquelas coisas e pronto e acabou né, pra relaxar mesmo! (Pai de ex-alunos do ensino fundamental)

Uma idéia subjacente à oposição “filme que tem que pensar” e “filme pra relaxar” é a de que os primeiros demandam esforço, um certo investimento de energia. Se, por um lado, o reconhecimento dos filmes ditos “não comerciais” é presente, os mesmos não suscitam interesse em sujeitos que, nesses casos, não se mostram presos pelo jogo da cultura.

Duas exceções são de mães atentas ao país de origem do filme, uma com preferência pelo cinema nacional e outra que afirma gostar de filmes “iranianos, franceses, mexicanos e também americanos”, que diz assistir em DVD, mas não fornece exemplos daqueles vistos recentemente.

O conjunto de títulos citados por pais e filhos é menos amplo, se comparado ao da escola italiana, e revela a preferência por filmes americanos, mais “comerciais”, ou seja, superproduções e, em menor grau, a opção por filmes brasileiros.

Entre aqueles vistos pelos pais recentemente coincidem *Tróia* (4 vezes), *Harry Potter* (3 vezes) e *Alguém tem que ceder* (2 vezes), em meio aos outros exemplos: *Senhor dos Anéis*, *Shrek*, *Scoobydoo*, *Homem Aranha*, *Chocolate*, *O pianista*, *A Testemunha*, *O Último Samurai*, *Olga*, *Cazuza* e *Diários de Motocicleta*.

Nas opções dos filhos constam *Harry Potter* (4 vezes,) *Tróia* e *Scoobydoo* (2 vezes) em meio a outros títulos citados: *Matrix*, *Paixão de Cristo*, *Senhor dos Anéis*, *Pequenos Detetives*, *Mortal Kombat*, *Esqueceram de mim*, *Piratas do Caribe*.

Teatro

Pais e filhos declaram ir pouco ou mesmo não ir ao teatro, com exceção de três famílias. Uma delas, já citada anteriormente porque atual usuária da escola italiana e outra que revela ter visto recentemente *O Fantasma da Ópera*, o grupo *Corpo e Cirque du Soleil*. No outro caso, pais e filhos declaram sua preferência pelo grupo *Galpão*: “já vimos tudo”.

Televisão

Quanto à televisão as opções apresentam mais coincidências do que as registradas nos casos de cinema e teatro. Os pais assistem a telejornais (9 vezes), novelas e filmes (8 vezes), em geral. O *Jornal Nacional* da rede Globo é o mais visto, bem como a “novela das oito” dessa mesma emissora e os canais Telecine e HBO, para filmes. Os documentários são mencionados duas vezes entre os demais exemplos: *Fantástico*, programas de esportes, *Globo Rural*, *Casseta e Planeta*, *Sem Censura*, programa de culinária na [emissora] Record, *Big Brother*; além dos canais *Globo News*, *GNT* e *Rural*.

No caso dos filhos, os programas mais vistos são seriados e novelas (8 vezes). Entre os primeiros, *Friends*, *Doc* e outros, dos canais Sony e Warner, aparecem com maior frequência. Quanto às novelas, são as da rede Globo - “novela das oito” e *Malhação* – as mais vistas. Além disso, surgem ainda os programas de desenhos (5 vezes), documentários e filmes, (4 vezes) e *Big Brother* e programas de esportes (2 vezes). Os demais exemplos são: *MTV*, *Fantástico*, *Faustão*, *Gugu* e *Casseta e Planeta*.

A mesma oposição se revelou nos discursos entre pais que controlam ou não o uso da televisão e tempo dedicado a ela pelos filhos. Em três casos eles afirmam exercer algum tipo de controle sobre o tempo ou a programação, e em dois desses, as novelas são condenadas, julgamento incorporado pelos filhos: não segui-las é motivo de orgulho e de distinção.

Outra coisa, é importantíssimo você notar que, das minhas colegas, eu sou a única que não assiste novela. [...] Aí começa assim: “Ai, você viu o Bruno não sei lá das quantas lá na novela? Hum, hum!?” Aí geralmente

é assim, eu não tenho a mínima idéia do que está falando, mas isso sou eu. A maioria do povo é mais de novela mesmo. Tanto os mais novos que eu quanto os mais velhos que eu, todo mundo vê novela.[...] Meus pais nunca apoiaram assistir novela. [...] Eu comecei a ver TV com 12 anos e na minha família ver novela é a pior coisa que pode acontecer! (risos). (Aluna do ensino fundamental, 13 anos)

Por outro lado, alguns depoimentos deixam transparecer a ausência de controle pelos pais e o quanto a televisão aparece como parte do cotidiano dos filhos.

Agora ele [o filho] tá morando lá no quarto dele. Aí ele senta lá, põe a mesa em cima assim, liga a televisão, presta atenção na televisão e faz o dever. Eu nunca tive essa neurose de "desliga a televisão", nunca tive. Agora ele está assistindo muito é ... uns desenhos que passam [...] Uai ... diz que ele foi dormir três horas da manhã!? [...] Deve ter assistido televisão até tarde, né? (Mãe de ex-aluno do ensino fundamental)

As crianças chegam em casa às 15h e 30min, depois fazem ou não lição e depois é televisão mesmo. (Pai de aluna do ensino fundamental)

Eles todos gostam de televisão viu, eles sempre viam televisão [no período em que estudavam na EABH] ... sempre. Tinha pouca coisa para fazer em casa, né? Eles faziam o dever, viam televisão e iam dormir. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio).

Durante a semana é duas horas por aí. Agora, no final de semana [...] internet e televisão o dia todo. Aí assiste *Gugu* e essas porcarias todas. [...] *Gugu ... Faustão* é ... assiste... mais é isso. (Pai de alunos do ensino fundamental).

Em dois casos o confronto dos discursos de pais e filhos permite constatar que controle declarado pelos pais não é confirmado pelas práticas dos filhos, que assistem mais televisão do que seus pais imaginam.

Leituras

Livros

De modo semelhante às famílias da escola italiana, os pais da EABH demonstraram dificuldades quando interrogados sobre suas leituras recentes, sobretudo quanto ao título das obras.

Eu tenho um livro de cabeceira que chama "*Presente do Mar*" não sei se você já ouviu falar... é show! Ele é um livro muito interessante [...] Ela é

uma autora eu esqueci o nome dela... eu dou sempre de presente. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental)

Ah... *Médicos ... de Almas...* como é que chama aquele ... das almas? [...] eu li esse de *Médico de almas...* acho que é isso. A história de um médico de almas, acho que é isso [...] o autor é super famoso. (Pai de ex-alunos do ensino fundamental)

As leituras que coincidem entre os pais são “livros de auto-ajuda” e do autor Içami Tiba (3 vezes) e Paulo Coelho e o livro *Médico de Homens e de Almas*, de Taylor Caldwell (2 vezes). No entanto, uma análise das demais escolhas sugere a preferência clara desse grupo de famílias por livros que são categorizados como de “auto-ajuda e negócios” (jornal *Estado de S. Paulo*²⁸ e jornal *Folha de S. Paulo*) dos quais o próprio Içami Tiba faz parte: *Limites sem Trauma* de Tânia Zaguri, *Dizer não e impor limites é importante para você e seu filho* de Asha Phillips; *Quem ama educa* de Içami Tiba; *Filho rico, Filho vencedor - Como preparar seu filho para ganhar dinheiro* de Robert T. Kiyosak; *Inteligência Emocional* de Daniel Goleman; *Construindo estratégias para vencer* de Paulo Vasconcelos; *Pais brilhantes, professores fascinantes* de Augusto Jorge Cury, *Perdas e ganhos* de Lya Luft; *Quem mexeu no meu queijo*, de Spencer Johnson; *Presente do mar*, de A. M. Lindbergh. A maior parte desses títulos integra as listagens de *best-sellers* resultantes de levantamentos feitos pela imprensa, por livrarias e editoras²⁹.

Outros livros citados, fora da categoria “auto-ajuda e negócios, foram: *A Tábula Rasa* de Steven Pinker; *O Príncipe* de Maquiavel; *Tuareg* de Alberto Vasquez Figueroa; *Cisnes selvagens*, de Jung Chang; *O Mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder; *Pilares da terra*,

²⁸ Ver matéria do *Estado de S. Paulo*, publicada pelo site da Câmara Brasileira do Livro, sobre a compra de uma editora brasileira, especializada em “auto-ajuda e negócios”, pelo grupo estrangeiro Planeta, disponível em <http://www.cbl.org.br/news.php?recid=4418>, e matérias no *Folha on line*, Ilustrada, sobre “ranking dos livros mais vendidos”, como por exemplo as disponíveis nos endereços <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u60410.shtml> ou <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u66251.shtml>

²⁹ Para essas informações foram pesquisadas listas variadas de “ranking dos livros mais vendidos” publicadas pela imprensa, em geral, como por exemplo Jornal *Folha de S. Paulo*, Revista *Época*, Livraria *Cultura*, Revista *Isto é*, etc; além de sites dedicados à literatura ou sites de editoras na internet, como por exemplo, aqueles disponíveis nos endereços: http://editora.globo.com/epoca/edic/361/lista_ajuda.htm http://www.terra.com.br/istoegente/84/divearte/livro_bestellers.htm <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u65189.shtml> <http://www.terra.com.br/istoegente/218/entrevista/index.htm> http://editora.globo.com/epoca/edic/360/lista_naofic.htm

de Ken Follett, e livros da autora Nora Roberts. Também nesse caso a maior parte dos títulos refere-se a obras ou autores integrantes das listas dos mais vendidos nos anos recentes.

Entre os filhos que estudam atualmente na EABH a maior parte declara ter lido, nos últimos meses, apenas os livros indicados pela escola, com duas exceções: Uma aluna que tem preferência por Sidney Sheldon, Agatha Cristhie, Roald Dahl e tinha lido recentemente crônicas de Luis Fernando Veríssimo e uma estudante, cuja família é usuária também da escola italiana, que declara ser o hábito da leitura especialmente cultivado e incentivado pelos pais mostrando, durante a entrevista, as várias bibliotecas da casa. Como exemplos de livros lidos recentemente ela cita *Harry Potter* de J.K Rowling, *Encontro marcado e O grande mentecapto* de Fernando Sabino.

Diferentemente de casos detectados entre pais e alunos da Fundação Torino, os depoimentos de famílias da EABH revelam poucas contradições ou sinais da “boa vontade cultural” relacionados ao gosto pelos livros. A leitura é reconhecida e valorizada, mas não em supostas preferências dos pais e sim quando se referem às atividades dos filhos ou à atenção particular que a escola americana dedica ao incentivo dessa prática.

Os meninos liam muito por causa da escola. Porque a escola sempre... todo mês tinha que ler um livro em inglês, um livro em português. Então, assim, eles... isso aí que eu achei interessante também na escola americana ... foi esse hábito de leitura que eles adquiriram. E ... todos passaram a ler mais. Porque assim, seguir meu exemplo e do [nome do marido]! Por isso aí ... ! [Sobre o que lêem] a não ser livro técnico ou alguma coisa relacionado, assim, à própria área da gente. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

Livros ... a minha filha ... eu sempre dou uma incentivada. ‘É bom esse livro e tal e tal’. A escola também dá muito incentivo... sempre pega um livro na biblioteca. Lêem mais com relação com a escola, coisa que o professor pediu. (Pai de alunos do ensino fundamental)

A paixão dela [da filha] é leitura, ela lê catatau desse tamanho, devora livro, o que é gostoso de ver. (Pai de aluna e ex-alunos do ensino fundamental)

Ela lê demais, a minha filha ... Quer dizer, são hábitos que a escola trabalha muito nesse sentido, entendeu? (Mãe de alunos do ensino fundamental)

A ausência da boa vontade cultural expressa-se também na menor preocupação ou constrangimento de alguns dos pais em se afirmarem como leitores ou leitores infreqüentes, ou mesmo em seu modo descontraído de revelar gostos pouco legitimados.

Eu leio informação de consumo rápido: jornal, revista. (Pai de aluna do ensino fundamental e ex-alunos)

Eu leio ... li muito romance, ficção mesmo ... mas agora eu estou chegadinha num livro de auto-ajuda. Sabe aqueles livros assim [risos] ... tipo assim ... “100 maneiras de ser feliz”, sabe? Esses negócios assim. Esse tipo de leitura que atualmente eu estou lendo. (Mãe de ex-alunos de ensino fundamental e médio)

Não sou uma grande leitora não, nunca fui. Uma leitura pra poder me prender tem que ser muito boa. [...] Esporadicamente, ninguém tem hábito de ler aqui [refere-se à família]. (Mãe de ex-alunos, do ensino fundamental)

Jornais

Quanto à leitura de jornais, as famílias se distribuem em três grupos e os cotidianos mais lidos são o *Estado de Minas* (6 vezes) e a *Folha de S. Paulo* (4 vezes).

- Cinco casos em que apenas um dos genitores declara ser leitor freqüente de jornais
- Quatro casos em que ambos os genitores lêem jornais com regularidade
- O restante declara ler jornais ocasionalmente

Os filhos não lêem jornais ou fazem leituras ocasionais e em apenas uma família, usuária também da escola italiana, eles lêem a *Folha de S. Paulo* e o *Estado de Minas* nos finais de semana.

Em um caso apenas, o “efeito de imposição de legitimidade” revelou-se no depoimento de uma mãe que, ao contrário de vários relatos de pais que lêem jornais diariamente, insistiu em não dar exemplos de quais colunas, articulistas ou cadernos da *Folha de S. Paulo*, que afirma ler todos os dias, são seus preferidos. Para a maior parte de pais e alunos da EABH, práticas e produtos culturais legitimados socialmente parecem não ser interpretados como capitais nos quais eles “devem” investir. Ao contrário, seus discursos revelam um estado de indiferença diante de certos alvos da disputa cultural, ou

seja, não se sentem motivados por esse jogo particular (BOURDIEU, 1992) porque não reconhecem ali apostas importantes e dignas de serem perseguidas, fato que provavelmente se associa à maior espontaneidade de suas declarações sobre os próprios gostos e estilos de vida.

Eu gosto mais dessas bem futeizinhas, sabe? [sobre o que lê nos jornais]. Política eu só dou uma passada de olho assim ou então economia ... eu estou mais ou menos, assim, por dentro ... alguma coisa básica, mas não aprofundo naquela leitura não ... E gosto de ler, geralmente, a seção de cinema eu olho, né?" (Mãe de ex-alunos de ensino fundamental e médio)

Revistas

As revistas citadas são em grande número e variadas, sendo poucas as coincidências de escolha entre os pais: *Veja* (3 vezes) e *Exame*, revista *Rural* e *Superinteressante* (2 vezes). Os demais exemplos foram: *Caras*, *Isto é*, *National Geographic*, *Época*, *Saúde*, *Boa Forma*, *Playboy*, *Elle*, *Claudia*, *Arquitetura*, *Marie Claire*, *Quatro Rodas* e “revista de Administração de empresas”. Em duas famílias os pais lêem regularmente revistas internacionais relacionadas à sua área de trabalho.

As revistas mais lidas pelos filhos são *Capricho* (4 vezes), *Veja*, *Atrevida* e *Playboy* (2 vezes), entre os demais exemplos: *Caras*, *Superinteressante*, *Contigo*, *Vip*, *Quatro Rodas* e *Bravo*.

A hierarquia de legitimidade esboçada pelos entrevistados da escola italiana parece, novamente, não fazer sentido para aqueles da escola americana. A revista *Caras*, por exemplo, cuja assinatura “envergonha” pais e filhos no primeiro caso, surge, por outro lado, em meio às leituras regulares de uma mesma família, sem qualquer sinal de constrangimento no discurso de uma mãe.

*

*

*

Tomados em conjunto os dados revelam maior homogeneidade entre as práticas culturais das famílias da EABH: são pais pouco freqüentadores de cinema, o que fazem

em salas de *shoppings* e que dão preferência a grandes produções. São igualmente pouco freqüentadores de teatro e grandes expectadores de TV: telejornais e novelas, no caso dos pais, e novelas, seriados e filmes, no caso dos filhos. Entre as leituras, os livros citados revelam preferência pela categoria “auto-ajuda e negócios”, títulos que fazem parte dos “mais vendidos” nas livrarias. Os filhos são pouco inclinados à literatura livre, isto é, não escolar. Metade dos genitores lê jornais cotidianamente, diferentemente de seus filhos, que não costumam ler jornais ou assistir a telejornais.

Já as famílias da escola italiana são menos homogêneas do ponto de vista de suas práticas culturais. Se a maior parte dos pais declara pouco ir ao cinema e fazê-lo em salas de *shoppings*, um grupo menor se diz mais assíduo e freqüentador de salas do circuito “alternativo”, escolhendo filmes pelo país de origem e, em geral, não americanos. Se eles declaram pequena freqüência ao teatro, fornecem, no entanto, um maior número de exemplos de espetáculos vistos em período recente, quando comparados às famílias da EABH. São pais que assistem a novelas e noticiários televisivos e filhos que optam igualmente por novelas, além de seriados e documentários, em geral. Quanto aos livros, seus estilos de leitura são mais diversificados e a preferência recai, em geral, para os de “auto-ajuda e autoconhecimento espiritual” ou *best-sellers*. Os filhos, em sua maior parte, lêem o que pede a escola. A leitura freqüente de jornais, comum para a maioria dos genitores, é bem mais rara entre os filhos, que tampouco têm o hábito de assistir a telejornais.

Se certa coincidência de opções culturais reúne as famílias entrevistadas, uma diferença entre esses dois universos diz respeito ao reconhecimento e interesse pelo capital cultural de um grupo de pais e estudantes da escola italiana. Os sinais desse reconhecimento se expressam na atenção e sensibilidade às diferenças objetivas e simbólicas que definem valores distintos atribuídos aos produtos culturais, alguns vistos como mais legitimados do que os outros e, por isso mesmo, alvos de uma tentativa de apropriação. Os depoimentos revelam, assim, o esboço de uma hierarquia de legitimidade que dispõe estratificadamente as práticas e produtos culturais e as posições de seus detentores no espaço social. A atenção à raridade marca as avaliações de alguns desses pais e filhos, alertas ao lucro da distinção proporcionado pela posse de certos produtos: quanto mais raros, maior a crença em seu valor por sujeitos que “entram no jogo da cultura”. É preciso registrar, porém, que o reconhecimento desse jogo particular aparece, em muitos casos, destacado da apropriação efetiva dos bens legitimados, ou seja, desconectado de

práticas que confirmem investimentos, de fato, nessa direção. Tudo isso sugere a “boa vontade cultural” diferenciando famílias da escola italiana das usuárias da EABH, para quem o jogo cultural parece fazer menos sentido.

O conjunto de dados sobre as condições socioeconômicas dos dois grupos, o alto custo da escola americana, que supõe forte favorecimento econômico, somados aos elementos coletados sobre suas preferências e práticas revelam relações diversas com a cultura. O peso do capital econômico, por um lado, pode influenciar a indiferença e o pouco investimento, no caso das famílias da EABH, em produtos culturais legitimados, os quais, para boa parte das famílias da Fundação Torino, são reconhecidos e interpretados como capitais a serem investidos.

2.3. A relação das famílias com o internacional

As pesquisas que abordam direta ou indiretamente o tema da internacionalização dos estudos revelam e exploram uma modalidade particular de recurso simbólico como componente do capital cultural e social das famílias: o capital internacional ou cosmopolita. São bens associados a competências internacionais como, por exemplo, o domínio de línguas e o contato com culturas estrangeiras. Disposições internacionais (DESALAY, 2004) ou cosmopolitas (JAY, 2002; PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 1996, 2002), que se referem a uma certa desenvoltura na relação com o internacional, seriam resultantes, assim, dos investimentos dos sujeitos nessa espécie de capital. Um denominador comum entre os resultados desses estudos é a relevância que atribuem aos bens internacionais na atualidade, por seu potencial de atestar e conferir poder, trunfos que fazem a diferença nas disputas sociais.

As diversas formas do capital internacional e seus modos de acumulação foram abordados de maneira distinta por tais trabalhos, tudo girando em torno, no entanto, das relações que cada indivíduo ou família estabelecem com o estrangeiro. Weenink (2005), em pesquisa realizada com famílias holandesas, selecionou e tomou como indicadores do grau de internacionalização desses grupos aspectos como a existência de períodos de residência no exterior, viagens, domínio e utilização de outros idiomas, na tentativa de compreender o fenômeno atual de incremento do interesse de parte da alta classe média daquele país pela via internacional de formação escolar dos filhos.

Neste estudo, as variáveis retidas para examinar a relação dos sujeitos com o internacional são: residência no exterior; viagens ao estrangeiro; fluência em outros idiomas e contatos próximos, ou seja, de amizade ou profissionais, com pessoas fora do país.

2.3.1. Famílias usuárias da Fundação Torino

A vivência no exterior

Em um total de 21 famílias da escola italiana, 15 são de pais jamais residiram no exterior por período igual ou superior a um ano. Em outros 6 casos essa vivência se deu para pelo menos um dos pais, em modalidades diversas:

Em 21 famílias estudadas				
Pelo menos um dos pais morou no exterior por período superior a um ano				
6 famílias	3 casos	pai e mãe	mais de 4 anos	EUA e França
				Inglaterra
				França
	1 caso	só a mãe	mais de 4 anos	EUA e Suíça
2 casos	só a mãe	residiu por 1 ano	Canadá	
			Itália	
Nenhum dos pais residiu no exterior por período superior a um ano				
15 famílias	Nunca residiram fora			

Quadro 1- Pais que residiram ou residem no exterior

- Três casos em que ambos os genitores já moraram no estrangeiro por período igual ou superior a quatro anos, todos eles por razões de estudo (pós-graduação) e trabalho de ambos os pais (2), ou só do pai (1);
- Um caso em que a mãe morou fora durante quatro anos, por razões de estudo (pós-graduação) e trabalho, em período anterior ao nascimento dos filhos;

- Dois casos em que a mãe morou no exterior por um período de um ano, com os filhos (1), ou sem os filhos (1).

Quanto aos filhos, em um total de 21 famílias, oito são aquelas em que eles já viveram no exterior por um período igual ou superior a um ano :

- Em três famílias eles acompanharam os pais em estágio de estudo (pós-graduação) ou trabalho na França, na Inglaterra e Suíça, e na Itália;
- Os cinco casos restantes apontam para uma característica predominante entre os filhos que viveram no estrangeiro, ou seja, essa experiência se deu através do intercâmbio na Itália, no período de um ano, todos eles no decorrer do ensino médio da Fundação Torino.

Em 21 famílias estudadas			
Filhos residem ou já residiram no exterior por mais de um ano			
8 famílias	3 casos	filhos já residiram no exterior (com os pais)	Inglaterra França Itália
	5 casos	filhos residiram em intercâmbio (sem os pais)	todos Itália
Filhos nunca residiram no exterior por mais de um ano			
13 famílias	Filhos nunca residiram no exterior por período superior a um ano		

Quadro 2- Filhos que residiram ou residem no exterior

Há que se considerar, no entanto, a idade dos estudantes entrevistados quando se trata da modalidade de estadia no exterior independente da família, o que, em geral, ocorre para jovens com idade igual ou superior a 16 anos. No caso da escola italiana, dentre 14 alunos que pertencem a essa faixa etária, seis já viveram fora do país por tempo igual ou superior a um ano.

Viagens de férias ou a trabalho ao estrangeiro

Além da experiência de moradia, foram analisadas as viagens ao exterior por motivo de trabalho ou simplesmente para férias, dados que apontam um maior número de famílias cujos pais saem pouco, ou nunca, do país.

Em 21 famílias estudadas	
9 famílias	pais saem regularmente, em férias ou a trabalho
12 famílias	pais nunca saíram ou saíram esporadicamente

Quadro 3 - Viagens dos pais ao exterior

No interior do maior grupo, de pais que não saem regularmente do país, encontram-se ainda os que já viajaram uma ou duas vezes ao estrangeiro por períodos curtos e não recentemente.

Quanto às viagens dos filhos, elas se distribuem em quatro modalidades:

Em 21 famílias estudadas			
7 famílias	Saíram mais de três vezes em férias	EUA e Europa	(4)
		só EUA	(2)
		só Europa	(1)
5 famílias	Férias no exterior quando moravam fora	só Europa	
5 famílias	Saíram uma ou duas vezes em férias (15 dias)	só EUA	
4 famílias	Nunca saíram do país		

Quadro 4 - Viagens dos filhos ao exterior

- Em sete famílias os jovens já saíram do país mais de três vezes em férias, tanto nos EUA, quanto na Europa (4) ; somente nos EUA (2) ; e somente na Europa (1);
- Em cinco famílias os jovens nunca foram aos EUA mas conhecem vários países da Europa, porque viveram durante um ano ou mais naquele continente, morando com os pais na França (1), na Inglaterra (1), ou em período de intercâmbio (3), todos na Itália;
- Em outras cinco famílias os jovens saíram do Brasil uma ou duas vezes em viagens curtas, de 15 a 20 dias, em geral para a Disney. Destinos mais raros são Itália (com a escola), Argentina e Chile.
- Em quatro famílias os filhos jamais saíram do país.

Agrupados, esses dados revelam que cerca de metade dos jovens entrevistados teve pouco ou nenhum contato com o exterior em viagens de férias.

O domínio de outro idioma

No que diz respeito à língua estrangeira, são bem poucas as famílias (3) nas quais ambos os pais são fluentes em outro idioma, o que contrasta com o maior número de casos (12) em que nenhum deles domina qualquer outra língua. Outros exemplos (6) são de famílias em que um dos pais é fluente em outro idioma : inglês (5) ou francês (1).

Em 21 famílias estudadas			
3 famílias	Ambos os pais são fluentes em pelo menos uma língua	Inglês/Francês	
		Inglês	
		Francês	
6 famílias	Um dos pais é fluente em pelo menos uma língua	Fluentes em duas línguas (2)	Inglês e Alemão (1)
			Inglês e Italiano (1)
		Fluentes em uma língua (4)	Inglês (3)
			Francês (1)
12 famílias	Nenhum dos pais é fluente em outra língua		

Quadro 5 – Pais fluentes em outro idioma

Contatos no estrangeiro

As famílias que não mantêm contatos próximos e recentes, de amizade ou profissionais, com pessoas no exterior, predominam (15 em 21). Além disso, no total de casos estudados, alguns pais (7 em 21) declararam ascendência italiana, sendo que em dois deles, um dos pais e os filhos já obtiveram a dupla cidadania.

Em 21 famílias estudadas		
6 famílias	Mantêm contatos com pessoas próximas no estrangeiro	Itália (3)
		EUA (2)
		Canadá (1)
15 famílias	Não têm contatos próximos no estrangeiro	

Quadro 6 - Contatos próximos com pessoas no estrangeiro

O capital internacional

Tomados em conjunto, os dados referentes às famílias da Fundação Torino autorizam a agrupá-las em torno de três categorias quanto ao volume de capital internacional possuído: “famílias internacionalizadas”, ou seja, com alto capital internacional; “famílias medianamente internacionalizadas”, isto é, com posse relativa desse recurso; e “famílias não internacionalizadas”, com pouco capital internacional.

Famílias internacionalizadas

São três as famílias da Fundação Torino que se encaixam no perfil de “internacionalizadas”:

Em 21 famílias estudadas	
3 famílias	Famílias internacionalizadas
5 famílias	Famílias medianamente internacionalizadas
13 famílias	Famílias não internacionalizadas

Quadro 7 – Distribuição das famílias quanto ao capital internacional

- Duas destacam-se pela frequência e intensidade do contato de pais e filhos com o internacional, sendo que uma é usuária também da EABH. São pais viveram por mais de quatro anos no exterior, em países diversos, saem regularmente do Brasil e são fluentes em pelos menos uma língua estrangeira. Também os filhos já saíram várias vezes do país e dominam mais de um idioma. Ambas as famílias mantêm contatos próximos com parentes ou amigos no exterior;
- Uma família na qual os pais já viveram duas temporadas no estrangeiro, de quatro anos e de um ano, em apenas um país (França), no entanto. Ambos são fluentes em outra língua e o pai domina outros dois idiomas. O filho viveu no exterior por um ano e a família retorna em férias com certa regularidade ao mesmo país.

Famílias medianamente internacionalizadas

Outras cinco famílias podem ser consideradas “medianamente internacionalizadas”:

- Em uma, só a mãe é fluente em outro idioma e viveu no estrangeiro por tempo igual ou superior a um ano;
- Em outra, a mãe viveu no exterior por um ano e é fluente em outro idioma, os pais saem com frequência do país, para viagens curtas de trabalho, mas os filhos não;
- Uma família na qual os pais não são fluentes em outro idioma, mas viajam com regularidade ao estrangeiro, em férias ;

- E duas famílias nas quais só a mãe é fluente em outra língua, os pais nunca viveram no exterior por período superior a um ano, mas saem regularmente do Brasil em férias.

Famílias não internacionalizadas

São em maior número (13) as famílias que podem ser categorizadas como não internacionalizadas, ou seja, os pais nunca saíram para o exterior (ou o fizeram somente em viagens esporádicas) e não são fluentes em outro idioma, sendo que, em alguns casos, os filhos moraram no estrangeiro, em período de intercâmbio.

2.3.2. Famílias usuárias da Escola Americana

As famílias da EABH revelam mais intensa relação com o internacional, se comparadas às da Fundação Torino.

A vivência no exterior

São em maior número (10 em 17) aquelas em que pelo menos um dos genitores já viveu (ou vive) no estrangeiro por período superior a um ano.

Em 17 famílias estudadas				
Pelo menos um dos pais morou no exterior por período superior a um ano				
10 famílias	5 casos	pai e mãe	mais de 4 anos	EUA (2) EUA, Inglaterra e França (1) EUA e França (1) Alemanha (1)
	4 casos	só a mãe	reside atualmente	EUA (2)
			residiu por 1 ano	EUA (1) Alemanha (1)
	1 caso	só o pai	residiu por 3 anos	EUA
Nenhum dos pais residiu no exterior por período superior a um ano				
7 famílias	Nunca residiram fora			

Quadro 8: Pais que residiram ou residem no exterior

- Cinco casos em que ambos os genitores já viveram no estrangeiro por mais de quatro anos, por razões de estudo (pós-graduação) e trabalho do pai (4), ou por razões de estudo (pós-graduação) e trabalho de ambos os pais (1). Em dois deles, os pais viveram em mais de um país - França e EUA (e ainda Inglaterra, em um caso) e, no restante, em apenas um país - EUA (2) e Alemanha (1). Os filhos já eram nascidos e viveram igualmente no exterior em três desses casos, sendo que em um, eles jamais voltaram ao estrangeiro depois do retorno ao Brasil;
- Dois casos em que a mãe mora no estrangeiro (EUA);
- Dois casos em que a mãe já viveu no exterior por um ano, em período anterior ao nascimento dos filhos;
- E um caso em que um dos pais já viveu no exterior por três anos (e a mãe por um ano), como estudante nos níveis universitário e de pós-graduação, em período anterior ao nascimento dos filhos.

Em menor número (7) são as famílias em que nenhum dos pais viveu no exterior por período igual ou superior a um ano.

Em 17 famílias estudadas			
Filhos residem ou já residiram no exterior por mais de um ano			
6 famílias	3 casos	filhos residem atualmente	Todos nos EUA
	2 casos	filhos residiram com os pais por mais de 3 anos	EUA (1) França (1)
	1 caso	Filhos residiram sem os pais, em intercâmbio ou independentes	EUA, Itália, Inglaterra
Filhos nunca residiram no exterior por mais de um ano			
11 famílias	Filhos nunca residiram no exterior por período superior a um ano		

Quadro 9 - Filhos que residiram ou residem no estrangeiro

Quanto aos filhos, uma tendência predominante entre os entrevistados é a de alunos que não viveram no exterior por mais de um ano (12). Dos que já o fizeram (6), três casos são de ex-estudantes que residem atualmente no exterior, todos nos EUA; dois casos são de filhos que residiram no exterior com os pais por período superior a três anos e, enfim, uma família em que os três filhos já residiram no exterior por um ano, dois em intercâmbio e um de maneira independente.

Há que se considerar, no entanto, a faixa de idade dos estudantes entrevistados, quando se trata de analisar períodos de longa estada no exterior de maneira independente da família, o que, pressupõe-se, se dá, em geral, para jovens com idade igual ou superior a 16 anos. Entre os entrevistados que atendem a esse requisito, metade já morou fora por mais de um ano.

Viagens de férias ou a trabalho ao estrangeiro

Os pais de alunos da EABH que saem regularmente do Brasil em viagens de férias ao estrangeiro predominam (13), em relação a um pequeno grupo daqueles que nunca saíram ou saíram uma ou duas vezes em viagens curtas e não recentemente (4).

Em 17 famílias estudadas	
13 famílias	pais saem regularmente para o exterior em viagens de férias ou a trabalho
4 famílias	pais não saíram para o exterior

Quadro 10 - Viagens dos pais ao exterior

Quanto aos filhos, são em maior número (11) os que já saíram do Brasil três vezes ou mais, tendo como destino freqüente os EUA. Não que esses jovens não tenham ido também a outros países, mas grande parte deles foi várias vezes aos EUA e poucas vezes, ou nenhuma, à Europa, por exemplo. Entre essas viagens constam também as de curta temporada para estudos lingüísticos ou outros cursos (5). São estadas de dois a três meses para Espanha (1), França (1) e EUA e Canadá (1); ou de seis meses para a Espanha (1); ou de um mês apenas, para estágios lingüísticos em diversos países, em período de férias.

Em 17 famílias estudadas		
11 famílias	Saíram do Brasil mais de 3 vezes em férias	EUA e Europa (9)
		EUA (2)
1 família	Férias no exterior quando residiam fora	EUA
1 família	Saíram apenas uma vez	China
4 famílias	Nunca saíram do país	

Quadro 11 - Viagens dos filhos ao exterior

Outros dois casos são de alunos que já passaram férias no exterior, mas em condições diferentes: férias nos EUA em período de residência naquele país, ou uma viagem apenas, de um mês, para a China.

Nas demais famílias (4), os filhos nunca saíram do país.

Tomando-se pais e filhos em conjunto, são duas as famílias que nunca saíram do país (em uma delas o pai fez uma ou duas viagens muito curtas, no passado). As viagens frequentes aos EUA são, em geral, de curta duração, ou seja, de uma semana a 15 dias e os lugares mais citados como destino são Disney, Miami e Nova York. Várias famílias foram também ao Canadá e, no caso da Europa, Espanha, França, Itália e Inglaterra são os países mais citados. Destinos menos comuns são o Chile e Argentina (3), assinalados por duas famílias como países "para esquiar". Além desses, surgiram mais raramente: México ou "praias famosas" como Punta del Leste e Ilhas Margarita. No total de 17 famílias, 7 são aquelas em que os pais afirmam viajar muito para o exterior, bem como seus filhos.

O domínio de outro idioma

De modo oposto aos casos estudados da escola italiana predominam, entre as famílias da EABH, aquelas cujos pais são fluentes em pelo menos outro idioma, em geral, o inglês.

Em 17 famílias estudadas	
7 famílias	Ambos os genitores são fluentes em pelo menos um outro idioma, em geral o inglês
6 famílias	Um dos genitores é fluente em outra língua, em geral o inglês
4 famílias	Nenhum dos genitores é fluente em outra língua

Quadro 12 - Pais fluentes em outro idioma

Contatos no estrangeiro

Um pouco mais da metade das famílias mantêm relações de amizade, parentesco ou profissionais com pessoas que vivem no exterior, duas dessas porque os filhos, ex-alunos da EABH, moram nos EUA, e outras duas, porque as mães de ex-alunos da escola vivem atualmente no mesmo país.

Em 17 famílias estudadas			
9 famílias	Mantêm contatos de amizade, parentesco, ou profissionais no estrangeiro	Ex-alunos que vivem nos EUA (2)	
		Mães de ex-alunos que vivem nos EUA (2)	
		Contatos em outros países (5)	EUA(2) EUA e Inglaterra França Alemanha
8 famílias	Não têm contatos próximos no estrangeiro		

Quadro13 - Contatos próximos com pessoas no estrangeiro

Nenhuma das famílias declarou ascendência norte-americana e apenas uma tinha ascendência italiana.

O capital internacional

Tomados em conjunto, os dados referentes às famílias da EABH autorizam a agrupá-las em torno das mesmas categorias utilizadas para aquelas da escola italiana quanto ao volume de capital internacional: “famílias internacionalizadas”, com alto capital internacional; “famílias medianamente internacionalizadas”, com posse relativa desse bem; e “famílias não internacionalizadas”, com pouco capital internacional.

Em 17 famílias estudadas	
4 famílias	Famílias internacionalizadas
9 famílias	Famílias medianamente internacionalizadas
4 famílias	Famílias não internacionalizadas

Quadro 14 – Distribuição das famílias quanto ao capital internacional

Famílias internacionalizadas

São quatro as famílias que podem ser consideradas “internacionalizadas”:

- Duas destacam-se pela frequência e intensidade de relações de pais e filhos com o internacional, uma delas usuária também da Fundação Torino. Os pais viveram por mais de quatro anos no exterior, em países diversos; saem regularmente do país (em viagens de trabalho ou de férias), são fluentes em mais de uma língua estrangeira; mantêm contato frequente ou regular com parentes ou amigos no exterior. No primeiro caso, eles viveram fora do país por 9 anos, nos EUA, França e Inglaterra, por período de estudos (pós-graduação) e atuação profissional do pai. Os filhos nasceram e foram alfabetizados no exterior, dominam o francês e o inglês e saem regularmente do país em férias de um mês, tanto para os EUA como para a Europa, em estadas lingüísticas, acampamentos de verão, etc. O segundo caso é de pais que viveram no exterior por mais de quatro anos, em período de estudos (pós-graduação) e atuação profissional de ambos, na França, nos EUA e

também na Inglaterra. Os filhos não viveram fora do país, mas saíam regularmente em viagens de férias para os EUA ou estágios lingüísticos de três meses nos EUA e no Canadá. Eles estudam inicialmente na EABH passando, posteriormente, à Fundação Torino. Dominam o inglês e o italiano e estudam outras línguas em escolas livres.

- Os outros dois casos são de pais e filhos que já viveram no exterior por mais de um ano. A mãe vive nos EUA em um caso e em outro, dois dos filhos moravam, à época da entrevista, nesse mesmo país. Os pais fazem viagens regulares, a trabalho ou em férias, para países variados e são fluentes em pelo menos outro idioma, bem como seus filhos.

Famílias medianamente internacionalizadas

A maior parte das famílias reúne-se na categoria “medianamente internacionalizadas” :

- Em cinco delas somente os pais ou os filhos são mais internacionalizados, ou seja, já viveram fora do país, são fluentes em outra língua e mantêm contatos com o estrangeiro.
- Em outros quatro casos apenas um dos genitores é fluente em outro idioma e somente um viveu um ano fora. São pais e filhos que saem regularmente do país em viagens de férias.

Famílias não internacionalizadas

- As famílias não internacionalizadas, em menor número (4), são de pais não fluentes em outro idioma, que nunca saíram do país ou o fizeram apenas viagens raras de curta duração (férias ou trabalho), mas não recentemente.

Reunidos, os dados permitem constatar que os usuários da EABH apresentam uma relação mais intensa com o internacional pois mostram pais que, em geral, viveram no exterior por um período prolongado e são fluentes em outro idioma e filhos que saem regularmente do Brasil em férias, estadas lingüísticas ou cursos de curta duração. Metade deles mantém ainda contatos com pessoas próximas no exterior. No caso da Fundação Torino, ao contrário, pais e filhos não viveram por períodos prolongados no estrangeiro (com exceção dos casos de intercâmbio na Itália), os pais não são fluentes em outros

idiomas, nem mantêm contatos regulares ou frequentes com pessoas em outros países. São características, nesse último caso, semelhantes às detectadas por Weenink (2005) em seu estudo sobre as famílias holandesas interessadas em uma formação escolar internacional para seus filhos, grupos que ele categorizou como “não móveis” ou com pouca mobilidade internacional.

CAPÍTULO 3
A OPÇÃO POR UMA
ESCOLA INTERNACIONAL

CAPÍTULO 3

A OPÇÃO POR UMA ESCOLA INTERNACIONAL

Neste capítulo, a relação das famílias com as escolas internacionais é abordada a partir de uma discussão sobre o próprio ato da opção, ou seja, quando pais e filhos reúnem informações sobre as escolas internacionais, estabelecem os primeiros contatos e se decidem por cada uma delas.

A escolha do estabelecimento de ensino

A “escolha do estabelecimento de ensino” é um objeto de estudo já consagrado no campo da Sociologia da Educação. A maior parte dos trabalhos que abordam o tema refere-se, no entanto, à realidade de países ocidentais do hemisfério Norte³⁰. Embora voltados para outros contextos nacionais, esses estudos evidenciam, como ponto comum, uma 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 consiste em elucidar uma correspondência inequívoca: são as famílias mais dotadas de capitais - cultural, econômico e social - aquelas mais aptas à escolha, e as que dela tiram o melhor proveito.

No conjunto de estudos sobre o tema, aqueles de Ballion (1980, 1986a, 1986b, 1991) fornecem importantes contribuições, tendo sido esse autor a acusar uma transformação importante, ao longo das últimas décadas, na atitude dos pais em relação à

³⁰ Para uma revisão dessas pesquisas, ver Nogueira (1998b).

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 às suas expectativas e a escolha do estabelecimento se insere nessa busca de adaptação. Os resultados de suas pesquisas, obtidos a partir da análise de famílias francesas que, em descumprimento da lei de setorização escolar³¹, optam por outros estabelecimentos - lançam luz sobre as razões que sustentam a escolha e a correspondência entre essas condutas e os diferentes perfis de famílias. Uma conduta “avaliatória” - fundada em aspectos que consideram a performance escolar dos filhos 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 a maximizar as chances escolares dos filhos. 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 alunos que são. No que diz respeito à busca de informações sobre as características de cada estabelecimento, os resultados de seus estudos apontam, 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, Hérán (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 ativa no âmbito do ensino público é associada à posse de capital cultural, o que supõe sobretudo a capacidade de utilização, por esses grupos, dos canais de informação adequados para a opção pela “melhor” escola.

³¹ A lei de setorização escolar determina que, no âmbito do sistema público de educação, a escolarização de jovens nos níveis fundamental e médio deve ser cumprida no setor de domicílio da família (BALLION, 1986a)

Outra referência importante no campo dos estudos sobre a escolha do estabelecimento é constituída pelos trabalhos dos sociólogos ingleses Gewirtz, Ball e Bowe (1995), que partem do questionamento da idéia 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 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. 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. O estudo realizado 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 que efeito 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 congrega 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. 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 análise da opção de famílias brasileiras pelas escolas internacionais tomou como referência as categorias propostas e os resultados apontados pela pesquisa estrangeira sobre o tema, e buscou caracterizar essa escolha como uma das estratégias educativas dos grupos tratados, tendo em vista seus recursos materiais e simbólicos, para compreender as razões e motivações que estão na base de seu investimento.

3.1. O nacional como referência – As razões da opção pela Fundação Torino

Um ponto convergente nos depoimentos de famílias que optaram pela Fundação Torino é a referência permanente ao ensino nacional. Os discursos denotam uma busca de diferenciação da formação escolar dos filhos das outras alternativas possíveis ofertadas pela rede particular do sistema de ensino brasileiro.

Como eu passei por uma experiência [escolar] que eu não achei legal, eu achei que eu tinha que optar por uma coisa diferente, entendeu? Eu comecei a ver o seguinte: O que sai? São mundos e mundos de crianças que depois vão sair profissionais lá na frente e alguma coisa tem que dar de diferente para os meninos, sabe? Porque ... a média é a mesma. Não tem nada de diferente. Então eu achei que ... optando por uma formação, uma coisa sólida mesmo, uma coisa interessante, com o diferencial de uma língua, eu estava dando uma coisa diferente, assim, para sair dessa mesmice que tá. (Mãe de alunas do ensino fundamental)

Essa busca da diferenciação surge tanto nas justificativas para a própria escolha, como nas avaliações das supostas razões que levaram outras famílias à mesma opção

Eu acho que eles [os outros pais] estão procurando um diferencial. Eu acho que estão procurando alguma coisa diferente para que esses meninos possam sobressair de alguma forma, sabe? (A mesma mãe)

3.1.1. Cultura européia, cultura geral: a perseguição da raridade

O termo “diferencial” aparece de modo recorrente nas justificativas das famílias que optaram pela Fundação Torino, apoiadas em aspectos específicos da formação

proposta pela escola italiana: uma formação nos moldes europeus, em estilo humanista e, na visão de alguns pais, voltada para “entender o mundo”:

E sempre me agradou mais uma formação tipo européia do que uma formação tipo americanizada. Eles prometiam ... é ... a educação européia né, evidentemente, porque tinham que acompanhar o currículo italiano, e prometiam alfabetizar os meninos em português, em italiano e depois, aos doze anos, em inglês. Eu achava que isso era um diferencial. (Pai alunos do ensino fundamental)

Um fato que influenciou também é [...] uma certa visão, depois a gente olhou as matérias que são dadas no período e a gente ficou muito satisfeito com o tipo de matéria. Uma abordagem mais humanista ... os meninos têm, por exemplo, eu estou lembrando uma visita que a gente fez na Torino, 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 8, 9 anos, né!? Você não tem isso aqui. (Mãe de aluno do ensino fundamental)

Eu vi muito assim ... eu estava questionando muito o ensino aqui, sabe, o ensino aqui no Brasil ... muito sem cultura, vamos dizer, entendeu? Um negócio já preparando pra vestibular, aquele negócio assim, massificado, sabe? Múltipla escolha desde cedo ... e, como eu conhecia, por causa dos meus [parentes] na Itália, eu sabia que o ensino lá era um negócio mais voltado pra artes, mais voltado pra cultura geral, mais humano, entendeu? E ... humanas, né, voltada pra humanas. Aí eu pensei muito nisso. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

O uso de termos como “cultura européia”, “cultura geral” e ensino “humanista” acabam por revelar vantagens que os pais identificam Fundação Torino que atendem às suas prioridades ao pensar a formação escolar e cultural dos filhos

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)

Então eu entendi assim, eu não via na minha filha uma pessoa pra fazer Medicina, pra fazer Engenharia, entende? Eu via na minha filha uma pessoa pra conhecer e entender o mundo, certo? Então eu não queria dar a ela aquela educação com pacotinho, pra no final ela passar no vestibular. Então, a Fundação [Torino] me apresentava essa opção, certo, da pessoa poder entender o mundo, buscar o mundo assim, de compreender o mundo além do Brasil, né? (Pai de aluna do ensino médio)

Eu acho que é uma formação cultural mais profunda, né? Por exemplo, eu acho que o [escola brasileira privada confessional] até, em certo sentido, é melhor que a [Fundação] Torino, porque a Torino ... a parte de

Matemática, por exemplo, não é dada como é dada no [nome da escola] Mas eu acho que isso não é tão importante pra pessoa. Eu acho que é muito mais formativo você ter ... você, aos 8 anos ... é ... ter contato com a *Divina Comédia*, você conhecer arte italiana, assim ... é muito em função do que eu acho interessante. (Mãe de aluno do ensino fundamental)

A [escola] Americana deixa muito a desejar em conhecimentos gerais, muito. Agora, a Fundação Torino é o contrário: super bem dado! Valoriza muito os conhecimentos gerais, o que nos levou a colocar os meninos lá [...] essa cultura geral que ... conversando com vários alunos, vários professores nos certificaram isso. E eu achei que foi fantástico e estou achando o ensino fantástico. (Mãe de alunos do ensino fundamental)

O “diferencial” pretendido parece ser, então, uma formação cultural mais ampla, aprofundada e contextualizada que surge como contraponto às falhas que os pais identificam no ensino das escolas nacionais, que julgam pouco articulado .

O que eu vi [no sistema de ensino nacional] é assim, um estudo completamente segmentado, sabe? Os meninos têm aula daquilo, mas não tem um fio condutor que entrelace os conhecimentos assim. [...] Se eu tiver que deixar ... igual eu fiz ... nós fizemos aqui ... é ... em detrimento de uma série de outras coisas, porque a mensalidade é muito mais cara aqui da Fundação e tudo ... a gente priorizou isso. (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, tem poucos lugares no mundo que os meninos têm tanta aula de Física, Química, Biologia e Matemática, do jeito que eles têm, e que são tão mal preparados. [...] 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)

As pessoas [que escolarizam os filhos na Fundação Torino] buscam a qualificação intelectual, então, isso é o diferencial. (Mãe de aluna do ensino médio)

Na maior parte dos casos os discursos apontam uma atenção particular dirigida às disciplinas e aos conhecimentos humanistas diferenciados daqueles veiculados nas escolas brasileiras, vistos pelos pais como essenciais e vantajosos para a formação de seus filhos.

Então, assim, a questão da matéria e a questão das disciplinas também, você tem Filosofia, você tem Latim, não para o menino pequeno, né, para menino maior, mas eu acho que já dá um pouco a noção de que tipo de ensino que tá sendo ... que eles querem passar pra criança. Acho que isso também influenciou muito. (Mãe de aluno do ensino fundamental)

Então, além dessa oportunidade de aprender línguas, né, eles saem de lá falando Italiano, Inglês, Espanhol e ... eles têm no segundo grau o currículo muito voltado ... por exemplo, eles têm Latim no segundo grau, que não existe mais na escolas brasileiras, eles têm Filosofia, têm ... além disso eles têm um curso profissionalizante no segundo grau lá, né? [...] O segundo grau é em 4 anos, sendo que no 3º ano eles já podem prestar o vestibular aqui na escola do Brasil. E eles saem de lá com curso de ... ou técnico em Turismo ou em Formação Gerencial, né, [...] Então, uma noção de filosofia ... de vida, de mundo. Eles aprendem a tocar um instrumento [...]. Então, em termos de currículo é muito superior à escola brasileira, né? [...] Então, a minha opção de colocar lá foi por isso. (Pai de alunos do ensino fundamental)

A referência permanente no nacional reúne muitas das justificativas de opção pela escola internacional. Uma espécie de negação do sistema nacional de ensino torna-se ainda mais visível na opinião dos pais sobre o vestibular. Os discursos apontam uma clara oposição entre as idéias de “preparo para a vida” e “preparo para o vestibular”, que julgam excludentes, contraste definidor de sua rejeição aos moldes atuais de ensino das escolas brasileiras, vistas como excessiva ou exclusivamente voltadas para tal objetivo.

Por exemplo, [a Fundação Torino] era uma escola que procurava dar para os meninos uma cultura geral, né? Porque eu nunca acreditei muito nessa coisa do ensino, vamos dizer assim, um termo até esdrúxulo, “pacotizado”, pacote pra passar no vestibular, entende? (Pai de aluna do ensino médio)

E eu achava que os colégios brasileiros, talvez pressionados por esse americanismo, essa aculturação de americano que tem aqui, etc e tal, estavam se dirigindo para outro tipo de coisa: pra treinar menino pra dar resultado, pra passar no vestibular, que é importante ... “aprovou não sei quantos no curso de não sei o quê”, “Aprovou não sei quantos no ...”. Isso pra mim não tem a menor importância! (Pai de alunos do ensino fundamental, séries iniciais³²)

Uma outra coisa interessante, eles [a Fundação Torino] não estão nem um pouco preocupados com o vestibular. Você vê que tem uma

³² Nos casos em que a identificação não diferencia os sujeitos, pais ou alunos, optei por acrescentar informações.

preocupação em formar a pessoa. Eles não estão com um objetivo X. É uma coisa mais aberta mesmo. (Mãe de aluno do ensino fundamental)

Eu vi na Fundação Torino a possibilidade dela estar se educando pelo ... pela educação, e não se educando pra fazer um vestibular. (Mãe de aluna do ensino médio)

Existe uma ... vamos dizer assim, um certo descompasso em relação à escola brasileira mesmo [...] às escolas de segundo grau voltadas para passar aluno no vestibular. Existe esse descompasso. Lá [na Fundação Torino] eles não têm essa preocupação. 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)

Então [...] o que que eu priorizei? Eu priorizei uma formação, uma formação que eu acho mais sólida ... uma formação ... é ... mais global, mais coesa. [...] Eles têm muito essa formação. Então, o que eu acho que as escolas deixam passar por um lado, visando vestibular, aqui [na Fundação Torino] eles dão muito. [...] O nosso ensino, hoje em dia, visa extremamente vestibular. Os meninos são formados ou direcionados para passar no vestibular, o que eu acho uma grande bobagem. Então a comecei a ver minha filha ... desperdiçada, assim, sendo que o vestibular é uma coisa ... é uma consequência, para mim, e que vai ser lá na frente! (Mãe de alunas do ensino fundamental)

Minhas meninas entraram no [escola laica privada] e falavam de vestibular. Eu estudei [na mesma escola], no 2º grau, então eu sei o que que é falar em vestibular, vestibular, vestibular ... E isso pra mim era o maior horror! O que eu mais queria era que as minhas filhas pudessem pensar. E eu sabia que numa escola internacional isso não ia ser o foco. Então isso daí pra mim já me aliviava, pensar que elas poderiam desenvolver uma capacidade de pensar. [...] Então eu acho que a minha insatisfação com a escola brasileira é porque eram coisas soltas, é porque falam em vestibular. (Mãe de aluna e ex-aluna do ensino fundamental e médio)

O que os relatos sugerem é uma espécie de suspensão do problema vestibular expressa na rejeição ao tipo de formação escolar que, segundo os pais, se constituiu em função desse exame. O termo “suspensão” é aqui utilizado com a intenção de sublinhar a forte presença do problema vestibular no discurso das famílias. Por um lado, elas não negam sua existência ou a necessidade de enfrentá-lo um dia, mas, por outro, parecem querer atribuir a ele uma dimensão relativa, decisão não isenta, no entanto, de angústias e de conflitos:

Aí a gente começa a ter aquelas ... a gente faz opções ... é ... racionais e o emocional da gente não está tão preparado pra racionalidade. Por quê? Porque eu sempre estudei em um colégio normal, pra visar o vestibular, o meu marido também, os meus sobrinhos também, a minha família toda. Até que eu pus a minha filha no colégio que não visa o vestibular e fico cobrando do colégio as matérias que vão cair no vestibular! (Mãe de aluna do ensino médio)

Outro exemplo do conflito vivenciado é o de uma aluna proveniente de uma escola brasileira reputada pelos altos índices de aprovação nos vestibulares mais seletivos. Depois do primeiro ano do ensino médio realizado na Fundação Torino, e insegura sobre a possibilidade futura de acesso à universidade para um curso extremamente concorrido, ela resolve retornar ao antigo estabelecimento, tendo, para isso, de enfrentar um exame de seleção. Aprovada e, portanto, aceita novamente na escola nacional, ela volta atrás em sua decisão, optando por continuar a formação já iniciada na escola italiana e ali permanecendo até a conclusão do ensino médio.

Enfim, a relativização do vestibular diante de outras prioridades revela ainda que, para esses pais, “cultura geral”, “capacidade de pensar” ou “bagagem cultural” são aspectos que não fazem parte da preocupação essencial e dos objetivos de formação atual das escolas brasileiras.

Uma impressionante orquestração dos discursos é o ponto comum entre os depoimentos das famílias da escola italiana, focalizados na valorização da dimensão cultural, em estilo humanista, da formação dos jovens. Tudo se passa como se todos esses pais se reunissem em torno dos mesmos valores, interesses, estratégias e expectativas, ou seja, famílias que vislumbrassem na cultura clássica e na relação cultivada com o conhecimento, o ideal de formação para os filhos. Ora, a análise de suas preferências e práticas culturais - realizada no capítulo anterior - contradiz essa suposta homogeneidade nas avaliações e estratégias educativas. Tampouco acusa uma mobilização da maioria de pais e filhos em torno de produtos cultivados ou mais legitimados, ou qualquer relação de fruição com a cultura legitimada, como seus discursos referentes à escolha da escola podem sugerir. As contradições entre o discurso e os investimentos indicaram mais um forte reconhecimento do que a efetiva incorporação de práticas associadas a produtos culturais legitimados, características da boa vontade cultural de algumas dessas famílias. Se esses já são sinais, outros aspectos sobre a experiência de escolarização internacional

vivenciada por pais e estudantes, tratados no capítulo seguinte, vão esclarecer as razões de tão forte sintonia de opiniões.

Entre os componentes da “cultura européia” valorizada pelos pais que optaram pela Fundação Torino, o aprendizado e domínio da língua são objeto de atenção e avaliação particular.

Eu achava importante o diferencial da terceira língua, o italiano. Aí você fala assim “Italiano?! Italiano não tem utilidade!” Tem utilidade porque as estruturas gramaticais são exatamente as mesmas de francês, são exatamente as mesmas do português de Portugal, que eu conheço, e imagino que sejam exatamente as mesmas de outras línguas ... enfim. (Pai de alunos do ensino fundamental)

A gente gostou e achamos muito interessante, inclusive, que fosse o italiano ... que a gente acha que, do ponto de vista econômico ... é muito mais interessante, pros meninos, serem expostos à Itália do que à França, por exemplo. Ainda que a gente tenha ido à França ... a gente acha que, economicamente falando, você ainda tem mais intercâmbio através da Itália do que você teria através da França. (Mãe de aluna e ex-aluna do ensino médio)

Prado (2002) lembra que, no Brasil, a ampliação das oportunidades de acesso à escola para as camadas populares se deu paralelamente à redução da presença das línguas estrangeiras nos currículos escolares, presença essa muito marcante em tempos passados. Em 1925, aponta a autora, o ensino secundário incluía estudos de Francês, Alemão e Inglês. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692 de 1971) tornou facultativa a inclusão das línguas no currículo, o que levou ao seu desaparecimento em grande parte das escolas. O que ocorrerá, então, é um deslocamento do acesso às línguas estrangeiras pelas elites: no período em que a escola pública era privilégio das camadas favorecidas, o acesso a outros idiomas se dava por meio dela. Quando o ensino público abre suas portas a grupos sociais menos favorecidos, esse acesso deixa de existir, passando ao domínio das escolas privadas, especializadas e pagas. Essa translação comprova a relação entre as línguas estrangeiras e as elites no país, ou seja, destaca o aprendizado, a utilização e o domínio da língua estrangeira como fontes de distinção desses grupos sociais. Ainda segundo Prado, o momento atual é de renovada ampliação da presença de outros idiomas nas escolas, assim como nos chamados cursos livres (*Cultura Inglesa, Instituto Goethe, Aliança Francesa*, etc.). As línguas mais oferecidas e procuradas são o Inglês e o Espanhol, o que refletiria sua posição no mercado lingüístico atual.

Em seus discursos, as famílias não deixam de reconhecer a superioridade e o peso da língua inglesa, assim como o lugar do espanhol, mas identificam no italiano, uma vantagem “a mais” a acrescentar ao domínio de idiomas vistos como, de certa forma, menos distintivos.

Primeiro, tem uma outra língua, porque eu acho que ... querendo ou não, os meninos hoje em dia já ... só o inglês já não é o suficiente. Então eu acho que ele sendo alfabetizado numa língua, aquela língua está introjetada e é um diferencial. (Mãe de alunas do ensino fundamental)

É um colégio [a Fundação Torino] que se preocupa com a formação da criança, né, em termos de ser humano mesmo, mas também que dê a ele uma certa bagagem nesse mercado ... por que hoje em dia ... antigamente falar inglês era um diferencial, hoje em dia não é mais. Hoje em dia falar inglês, alemão, espanhol, né, fazer ou ter um curso profissionalizante, uma coisa assim ... então eu acho que quanto mais armas ele tiver melhor ele vai se sair. (Pai de alunos do ensino fundamental)

Ela vai ter mais uma língua com reconhecimento da escola italiana, isso é muito importante [...] Por exemplo, se você faz um curso superior qualquer, eu estou na faculdade e eu quero fazer uma bolsa pra estudar um ano fora, a exigência inicial é que você fale a língua num padrão “X” “[...] Então essa é a exigência básica em qualquer lugar do mundo e em qualquer língua, entendeu? E a [nome da filha] já estuda inglês desde a 4ª série e é formada em espanhol e estuda espanhol na Fundação Torino os quatro anos do curso técnico. (Mãe de aluna do ensino médio)

E a [opção] pela Fundação Torino, vamos dizer, pesou mais pelo fato de conhecimentos gerais e uma terceira língua né, [...] o português, o inglês e o italiano. (Mãe de alunos do ensino fundamental)

Eu acho que menino tem que ter duas línguas de pequeno, quanto mais cedo aprender uma segunda língua, mais fácil é no futuro aprender outras línguas, né? (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

Os depoimentos mostram 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 tinham, até então, seu monopólio (BOURDIEU, 1979a). A essa desvalorização correspondem estratégias e investimentos em produtos ou práticas menos acessíveis, na busca de manutenção da posição de privilégio já conquistada. A percepção da relativa perda de raridade do domínio da língua inglesa é patente na avaliação de pais, que julgam tal recurso como já “não suficiente”, ou seja, como bem que deixa de

funcionar como um diferencial nas disputas sociais como a concorrência escolar ou profissional. Daí o interesse e o investimento no conhecimento de uma língua “a mais” a ser agregada ao inglês como “arma que faz a diferença”.

Essa mesma preocupação com a raridade, resultante da avaliação da perda do valor distintivo de alguns bens, surge em outros discursos referentes, no entanto, ao mercado das profissões. Uma atitude de descrédito em relação ao modelo corrente de formação escolar e profissional do país e uma preocupação com o quadro atual de oferta de empregos e postos de trabalho, são razões que levam alguns pais a optar pela escola italiana, em busca de alternativas menos centradas nos padrões vigentes:

Eu também não acredito, eu não acredito no Brasil de hoje. Formar a pessoa em Medicina, em Economia, formar a pessoa em Estatística, em Biologia, o que for, certo? Eu não acredito que isso seja a solução, eu não acredito que isso seja a solução para nada, nem para emprego. Tanto acho que eu estou certo, que o que você vê de gente formada nos mais diversos cursos, fazendo concurso público para trabalhar em escritório, para trabalhar de agente da Polícia Federal, de escrivão, né? [...] Esse isolamento da pessoa. A pessoa que é engenheira é engenheira, a pessoa que é economista é economista, entendeu? Isso me assusta muito. Eu não acredito nesse tipo de profissional para o mundo, entendeu? Eu acho que ele não vai conseguir nada. (Pai de aluna do ensino médio)

O que eu penso é ... no sentido de país mesmo. Eu, seu eu pudesse, eu já tinha saído do Brasil [...] Do jeito que as coisas estão indo, né, eu já falei ‘não, eu não vou passar meus últimos dias aqui no Brasil não’ [risos]. Eu pretendo ir pra lá [para o exterior] [...] Então esse tipo de coisa assim ... vem me deixando muito desiludido. Acho que tem que sair mesmo para fora, vai fazer outras coisas, não ... às vezes ... nas profissões mais comuns, engenharia, direito, medicina, essas coisas assim ... vai fazer outro trem diferente, porque hoje em dia está se abrindo um leque de profissões né, e lá na Europa tem muito mais essa oportunidade de outras profissões que não essas convencionais aqui. (Pai de alunos do ensino fundamental)

Uma referência clara ao fenômeno dito de “inflação dos diplomas” deixa transparecer a atenção especial desses pais às possíveis mudanças no valor de determinados bens escolares, a exemplo das formações tradicionalmente reconhecidas nas áreas do Direito, Medicina e Engenharia. O recurso ao internacional aparece, assim, associado a uma tentativa de atualização dos investimentos em alvos profissionais que se revelem mais rentáveis. Estratégias semelhantes foram detectadas por Weenink (2005).

Segundo o autor, entre as famílias holandesas que optaram pela escolarização internacional no nível pré-universitário para seus filhos estão pais que buscam uma forma mais exclusiva de educação secundária, ou seja, investem em uma forma de prestígio “mais moderno” que não a oferecida correntemente pelas opções mais tradicionais do sistema de ensino daquele país.

3.1.2. A busca por um ensino mais exigente

As características específicas da formação de tipo europeu, ou seja, um ensino mais apoiado em moldes humanistas e formador de cultura geral, surgem no discurso dos pais relacionadas a uma avaliação que fazem das escolas brasileiras como “fracas”, escolas que exigem pouco esforço dos alunos:

Depois o [escola brasileira privada laica] fechou. E aí foi o [nome de outra escola privada] para lá, entendeu? Mas achei muito deficiente para aquilo que eu priorizava. [...] No básico da escola eu achei muito fraco, fraco mesmo. [...] Então, era uma menina que tinha um potencial grande demais [...] e eu vi que ela estava totalmente desperdiçada. [...] Você vê seu filho desmotivado, né!? Uma pessoa que tem o potencial legal ... (Mãe de alunas do ensino fundamental)

Só que eu comecei a achar o [escola brasileira privada laica] muito fraco pra eles continuarem no 2º grau. (Mãe de ex-aluna e aluno do ensino médio)

Aí a [filha] começou a estudar no [escola brasileira privada laica], 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)

O relato de pais, mas também de estudantes da escola italiana, revela, em muitos casos, a clara opção por um sistema de ensino que julgam academicamente mais rigoroso em termos de exigências escolares e ritmo de estudos.

A informação era de que a escola [a Fundação Torino] era muito exigente, o que pra mim não é problema nenhum. Escolas autoritárias,

despóticas, isso sim pra mim é problema, mas exigir não. (Mãe de ex-aluna do ensino médio)

Essa característica reconhecida no momento da escolha é razão também de opções diferenciadas entre filhos com perfis escolares diferentes. É o caso, por exemplo, de uma família que opta pela escola italiana para apenas um dos três filhos, para quem as escolas brasileiras têm um ritmo lento, que o desmotiva.

Nós tivemos mais ou menos um problema com ele, porque ele é muito rápido na aprendizagem, então [...] como ele pegava as coisas muito rápido, ele começava a dar problema de disciplina. [...] Inclusive chegaram a me sugerir uma escola especializada pra ele [...] e eu não gostaria de botar numa escola especializada ... pra menino mais rápido. Eu estava meio perdida, aí tentei levar pro [escola brasileira privada laica] porque, como tinha poucas crianças em sala, pensei: “Bom, aí vai resolver o problema ... mas como foi o ano da abertura, tava “muuita” confusão. Aí eu preferi tirar ... e fui saber da Fundação [Torino], mas exatamente por isso ... porque tinha pouco aluno em sala de aula. Isso foi o que me levou pra Fundação, a princípio tá. [...]. Porque ele já era assim, desde pequenininho, sempre leu muito, sempre pesquisou muito em internet, ele tinha informações assim, que às vezes ele pegava o professor com as informações que ele tinha. Então, isso tudo me preocupa, né? Seria uma forma de eu eliminar o problema da indisciplina, seria uma forma de desenvolver esse interesse dele, porque ... acho que ... já que a pessoa nasce com isso e que ela mesma desenvolve, você tem que dar a ferramenta, né? Então, fiquei encantada com a Fundação. (Mãe de aluno do ensino médio)

A opção por uma escola mais exigente, para estudantes que aderem ao jogo escolar, evidencia-se também no caso de outra família em que a filha, tida como mais interessada nos estudos, vai para a Fundação Torino, enquanto seu irmão, com características escolares diferentes, não consegue ser aprovado no processo de seleção dessa instituição e se inscreve em outra escola privada. Uma decisão que, na opinião da irmã, foi tomada pela família de maneira “tranqüila, mesmo porque, eu acho que ele não ia dar conta da Fundação Torino”. A opção por estabelecimentos distintos para filhos com perfis escolares diferenciados vem sendo apontada pela pesquisa sociológica como estratégia comum entre os grupos cujos recursos, sobretudo os culturais, os habilitam e predispõem à “boa” escolha. São os “privileged/ skilled choosers” apontados por Gewirtz, Ball e Bowe (1995), ou seja, famílias que buscam uma adequação entre o perfil dos filhos e o perfil do

estabelecimento, que não deve ser a “boa” escola, mas a escola “certa” para cada um (GEWIRTZ, BALL e BOWE, p. 44, 1995).

3.1.3. A rigidez disciplinar

Também a disciplina é citada como um fator diferencial da proposta da Fundação Torino. Uma clara insatisfação dos pais diz respeito à falta de limites que identificam como comum no cotidiano das escolas nacionais

Não sei se é porque sou mais velho e à moda antiga, a educação italiana é muito rígida, a disciplina é violenta. Para o menino sair para ir ao banheiro, na escola, ele tem que pedir licença. As coisas são dessa maneira! (Pai de alunos do ensino fundamental)

Sem contar a questão do limite, que é uma coisa que ... Olha a [nome da filha] chegou um dia aqui em casa falando o seguinte: [...] “Mãe, deixa eu te contar, não tem aula [na escola brasileira que frequentava] sabe por quê? Porque tem hora que voa sapato no quadro, tem meia dúzia de meninos de costas enquanto professor está dando aula, todo mundo conversa, ele não consegue dar a matéria”. E depois é como se tivesse dado! Passa, sabe? Então muito problema do professor que ... não conseguia vencer os meninos, por que os meninos hoje são impossíveis, entendeu, os meninos não têm limite! [...] Deve ser difícil manter esses meninos dentro de sala, imagino que deva ser um caos, realmente. Mas infelizmente, se não tiver um mínimo que seja, pode ter qualquer programa pedagógico fantástico, revolucionário, mas se não tiver o básico, não adianta. (Mãe de alunas do ensino fundamental)

Aí conversei com uma professora [...] na época ela já era professora da Fundação Torino. Ela disse pra mim : “Vocês não vão ficar insatisfeitos com a Fundação Torino, com certeza”. Agora, ela é muito mais rígida em termos de disciplina, mas eu acho que as crianças de hoje necessitam mais de limites. (Mãe de alunos do ensino fundamental)

No caso específico de uma família que residira anteriormente na França, para fins de formação acadêmica do pai, a vivência e a escolarização do filho por um período naquele país contaram para a maior valorização da disciplina e dos limites impostos pela escola. O desejo de dar continuidade ao mesmo estilo de conduta pesou entre outros fatores de opção pela escola italiana.

A parte pedagógica é super interessante, a parte de ... de disciplina é muito interessante. Acho que as escolas brasileiras são muito bagunçadas, pelo menos o tipo de escola que a gente acaba colocando a criança. Elas não dão muito limite pros meninos, eu achei que essa parte na França é muito interessante, porque tem a parte de criatividade e tem uma parte também de limitar mais os meninos. (Mãe de aluno do ensino fundamental)

3.1.4. O malthusianismo da sala de aula

O número reduzido de alunos por turma é outro aspecto presente nas justificativas da escolha, que mais uma vez configura-se como rejeição a supostas características das escolas nacionais. A Fundação Torino reunia, à época da realização das entrevistas, no máximo 25 alunos em cada classe, o que contrasta com as turmas das escolas nacionais, vistas pelos pais como excessivamente cheias

Agora, o que foi realmente o ponto foi quando o [nome do filho] entrou na 6ª série. Ele sempre foi um aluno médio, um menino bom e eu fui um dia na escola porque a nota dele veio ruim. Aí eu cheguei lá pra coordenadora, que eu não conhecia, e eu falei que queria saber porque a nota do meu filho veio ruim: “Quem é seu filho?” - “[nome do filho] [...]” - “De que turma?” - “Turma tal, não sei o quê”-“Nossa, eu não sei ainda nome de menino nenhum!” Aí eu falei - “Como?! Já tem três meses de aula!?” - “Ah, é porque são 48 alunos e até decorar...”. Aí eu falei: - “São quantos?! Quarenta e oito na sala?!” Eu levei um susto quando ela falou isso! E na mesma época o [nome do filho] conheceu alguém que estudava na Fundação Torino, e ele começou: “Mãe, a escola italiana ... não sei o quê, pá pá pá ...”. Olha, foi assim, imediato, entendeu, a saída do [escola confessional privada], com os 48 alunos por sala. Corri na Fundação Torino que era ali perto, né, na [rua] República Argentina, pra pegar informações e inscrevi os meninos. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio).

E quando eu estava no processo de encaminhá-la para o [escola brasileira privada confessional], eu fiquei sabendo da Fundação [Torino], que era na época uma escola pequena, ali na [Rua] República Argentina. Tinha quinze, vinte alunos por sala, tá, era uma escola que preocupava muito, assim, com a disciplina, com o número reduzido de alunos. (Pai de aluna do ensino médio)

Eu tinha uma resistência grande com o [escola brasileira privada laica]. Primeiro porque achava que ia ser uma escola muito grande, não vão conhecer meu filho, não vão saber quem é meu filho, parará ... (Mãe de alunas do ensino fundamental)

É importante destacar, nas críticas dos pais às escolas nacionais, a insistente expectativa de que o filho não seja apenas mais um em meio a uma massa de alunos, mas uma pessoa reconhecida pelo nome, um entre poucos.

3.1.5. O internacional na opção

Se, por um lado, as diversas razões apresentadas para a escolha de um estabelecimento internacional evidenciam a atenção e o investimento em recursos culturais, parecem, por outro, relativamente dissociadas de um projeto parental de futuro internacional para os filhos.

Do jeito que as coisas estão difíceis ... hoje em dia eu não tenho a menor condição de manter minha filha lá fora. Mas independente ... se ela ... é claro que eu ... que se ela puder ir, ótimo, seria um curso natural, né. Mas se ela não for, o que a Fundação [Torino] dá para ela, eu acho que já é um diferencial e tanto! (Mãe de alunas do ensino fundamental)

Eles [os alunos da Fundação Torino] têm a universidade européia aberta, qualquer universidade da União Européia é aberta pra eles, então, quer dizer ... como ele fez a opção do Liceo, qualquer curso que ele queira fazer lá fora, ele tem uma vaga tá. Mas isso não foi nada que realmente ...eu falei assim: “Não, vou colocar ele aqui [na Fundação Torino] porque ele tem uma chance lá fora ...”. Não é isso! Porque isso ... ele poderia terminar uma faculdade aqui e fazer uma pós-graduação lá fora ... né. Então, não foi um motivo que me levou a ir pra lá. Mas não deixa de ser um negócio muito interessante né. (Mãe de aluno do ensino médio)

Então eu acho que isso é uma questão também de falta de maturidade. [...] A proposta [de opção pela Fundação Torino], na realidade, é essa: ela fazer um vestibular mais tarde, mais madura um pouco, já entrando pra faculdade com uma outra visão de vida, um pouco diferente. Então essa questão da internacionalização nem tá entrando no meu conceito. Amanhã, se ela vier a estudar fora foi uma mera consequência da vida. Eu não coloquei na Fundação Torino visando ... que ela vá fazer uma faculdade no exterior, em absoluto. Eu nem tenho condições de bancar isso! (Mãe de aluna do ensino médio)

Fortemente referenciadas no contexto brasileiro e na lógica do sistema de nacional de ensino, as expectativas dos pais quanto à formação escolar dos filhos revelam a esperança de reconversão desses investimentos no próprio espaço nacional escolar e profissional. Isso quer dizer que suas razões, ao optarem por uma escola internacional, são menos fundadas na previsão de um futuro, próximo ou remoto, dos filhos no exterior e

mais referenciadas nas disputas internas, nacionais, que eles deverão enfrentar. Disputas que requerem, na opinião dos pais, uma diferenciação do capital que reconhecem como essencial, o capital cultural.

Motivações semelhantes sustentando as estratégias de recurso à escolarização internacional foram detectadas em estudos realizados tanto no Brasil, quanto no exterior. A pesquisa de Cantuária (2005) sobre a gênese do espaço de educação internacional da cidade de São Paulo já havia apontado a forte relação entre as expectativas de inserção social e de reprodução, no próprio país, de grupos familiares em um momento histórico e sua opção pela escolarização internacional. São resultados que desmistificam a idéia, muito difundida no senso comum, de que o investimento na escolarização internacional teria como motor a busca, por parte de determinadas famílias, de inserção dos filhos em mercados internacionais, tanto no que diz respeito à formação escolar, quanto profissional. Outro trabalho, de Broady, Börjesson e Palme (2002), sobre as transformações atuais no campo da educação secundária e superior da Suécia, aponta, de modo semelhante, uma clara relação entre os recursos à escolarização internacional e as expectativas de rentabilidade desses investimentos como trunfos a serem utilizados pelos sujeitos nas disputas internas por posições no espaço educacional e profissional de seu próprio país.

*

*

*

Em resumo, as razões da opção das famílias pela Fundação Torino aparecem fortemente orquestradas e apoiadas em características específicas que, segundo os pais, diferenciam a proposta pedagógica dessa instituição das demais alternativas ofertadas no mercado nacional. A ênfase na dimensão humanista do conhecimento escolar corresponde aos anseios de pais que esperam da escola a promoção de certas competências intelectuais nos filhos. O ensino nacional e, em particular, sua dependência do vestibular, são vistos como incompatíveis com o projeto de formação e relação com a cultura idealizados por essas famílias. Uma busca da distinção ou sua manutenção são, assim, as razões do investimento em uma formação européia, arma interpretada como essencial por pais que

apostam na raridade do recurso cultural que, segundo eles, não é proporcionado pelas escolas brasileiras. Expectativas relacionadas a um possível futuro internacional para os filhos surgem, nas justificativas, em segundo plano.

Registra-se, finalmente, que entre as famílias da Fundação Torino, sete pais declararam alguma ascendência italiana, mas em apenas dois desses casos tal aspecto surge associado à opção por esse estabelecimento.

3.2. O nacional como referência – As razões da opção pela Escola Americana

Um ponto convergente nos depoimentos de famílias que optaram pela EABH é, igualmente, a referência permanente ao ensino nacional. Nesse caso, a instituição internacional aparece como alternativa a uma formação, proposta pelo ensino nacional, interpretada como demasiadamente escolar, impessoal, que visa à competição e aos resultados, mais do que uma socialização que priorize a felicidade e o desenvolvimento individual dos sujeitos, uma formação livre de tensões, que represente para os jovens uma continuação do ambiente familiar.

3.2.1. O aprendizado precoce e domínio do inglês como foco exclusivo

As justificativas da opção surgem, de modo geral, fortemente associadas ao aprendizado e domínio do inglês, idioma reconhecido pela totalidade dos pais como um trunfo irrefutável para a inserção de seus filhos no mercado do trabalho.

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. E eu, eu tive muita dificuldade com o inglês. Tenho, não falo direito não [...] eu entendo muito, mas tenho dificuldade de me expressar, eu tenho vergonha de errar, entendeu? Estudei muito em escolas de inglês aí mas, para mim, eu achei ... assim, eu queria dar isso para os meus filhos, abrir esta porta, entendeu? (Mãe de alunos do ensino fundamental)

Ele foi pra EABH por que eu via, pessoalmente, a dificuldade que é estudar inglês numa terra estranha. Eu estudo inglês há mais de 20 anos. Eu leio, escrevo, mas eu não falo, eu falo mal. Então a primeira coisa,

pra ser muito verdadeira, foi: eu quis passar pra ele uma coisa que eu não tive. (Mãe de ex-aluno do ensino fundamental)

Em primeiro lugar a alfabetização em duas línguas, né, português e inglês. (Mãe de alunos do ensino fundamental)

No caso da EABH sim, porque o que mais se fala hoje em dia é o inglês né ... então, aprendendo desde pequeno eles têm mais ... facilidades de conduzir os estudos ... a vida deles. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental)

A minha esposa, ela é [de nacionalidade estrangeira] e tal ... aí ela falou - porque nós temos parentes em Londres, em Nova Iorque ... é ... nos Estados Unidos e tal - “Se ele sair um dia para outro país e não souber falar outra língua é ruim”, entendeu? Comunicar com os primos deles e tal ... (Pai de alunos do ensino fundamental)

Inglês. Alfabetização em inglês e o domínio da língua inglesa, era esse o objetivo, no começo era esse. (Pai de ex-alunos do ensino fundamental)

No vestibular já fazia uma diferença muito grande quem sabia falar inglês, porque fechando a prova de inglês eu tava com meio pé lá dentro. Naquela época era um diferencial muito grande. (Pai de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

Em alguns casos, são pais que não alcançaram tal objetivo em seus próprios percursos escolares ou profissionais e que se mobilizam, de modo a proporcionar aos filhos um capital que não possuem, mas que reconhecem como essencial. O relato dos ex-professores confirma essa relação

Família de gente [...] pais que não falam inglês de jeito ... não sabem falar absolutamente nada, então querem porque querem que o filho saiba falar inglês. Isso é muito comum. (Ex- professora)

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 desses 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 outros aspectos, como por exemplo, características particulares da cultura americana, apreciadas pelos pais, são também apresentados como razão de opção pela EABH:

Uma vez que eles têm o domínio da língua materna, aí a gente pretende ampliar no campo, assim, da linguagem... pelo menos mais dois idiomas pra cada um. Então eles vão ... em seguida [depois de cursar as primeiras séries do ensino fundamental em uma escola privada brasileira], vão pra EABH. Todos eles [os filhos] fazem isso. É que eu queria muito que os meninos tivessem esse acesso a essa cultura que eu admirava, por esse lado [...] Porque a gente admira muito a maneira como americano se comporta, a maneira como ele aborda as coisas, razão pela qual a gente queria que eles tivessem acesso a esse tipo de escola, esse tipo de ensino. Mas em seguida nós achamos que estava demais ... eles estavam começando a ficar ... meio assim ... uma visão meio assim ... meio ... muito canalizada das coisas. O que a gente queria, o que eu acho que elas adquiriram na escola americana, foi aquela tendência que eles têm ... a cultura americana tem ... e isso muito também baseado na nossa vivência pessoal [...] o americano é extremamente organizado ... ele busca, ele é uma pessoa individualista, ele busca, ele sabe que está nas suas mãos ... a sua ... o que ele consegue fazer. Ele sabe ir à fonte das coisas, ele sabe organizar o pensamento de uma maneira muito boa. É uma sociedade muito organizada. Eu acho que falta isso aqui na nossa cultura brasileira [...]. E a escola americana tem muito debate, tem debate sobre ética, sobre condutas [...] eles aprendem a focalizar comportamento, atitude, questionar [...] Isso a gente queria da escola americana. [...] Eu e ele (o marido) ... sempre trabalhamos e estudamos. E a gente queria muito passar esses valores pros nossos filhos ... e a cultura americana, todo mundo trabalha, não é desdouro trabalhar, pelo contrário. E eu acho que aqui nós somos muito acomodados. [...] Então, essa experiência a gente queria que os meninos passassem, esse valor ... que trabalho é bom, que trabalho é ótimo. (Mãe de aluna e ex-alunas do ensino fundamental)

O depoimento dessa mãe, em particular, traz características que poderiam localizá-la entre os “privileged/ skilled choosers” apontados por Gewirtz, Ball e Bowe (1995), ou seja, pais detentores de recursos culturais e econômicos que os habilitam a uma opção acurada da escola dos filhos, por meio de um longo e complexo processo que requer dedicação e informação sobre as regras do jogo escolar. No caso dessa família, a escolha pela EABH insere-se em um criterioso planejamento dos alvos pretendidos e das estratégias adequadas como, por exemplo, o cuidado com a garantia de uma formação inicial sólida na língua materna, tida como pré-requisito para o aprendizado de um segundo

idioma. A escolarização nesse estabelecimento é, nesse caso, prevista por um tempo limitado e objeto de atenção permanente sobre os resultados obtidos.

A gente começou a ficar preocupado ... porque tava tudo uma cultura ... tava uma cultura americana ... os meus meninos estavam começando a achar que era só EUA que tinha nesse mundo ... que as verdades eram deles ... e isso nos incomodou profundamente. (A mesma mãe)

A consciência da própria conduta como criteriosa é expressa no julgamento das possíveis razões que levam outros pais à opção pela EABH, famílias que, segundo essa mãe, centralizam suas expectativas no aprendizado da língua inglesa.

A maior parte ... a tendência dessas ... dos jovens aí ... famílias brasileiras que colocam os filhos na EABH ... acho que é mais um modismo ... não sei ... eu me questiono se eles realmente sabem o que estão fazendo ... se é isso que têm ... eu não tenho visto, nas mães que eu conheço da escola, que estão lá atualmente ... elas não moraram fora, não têm assim ... elas ... digamos assim ... as razões pela opção não são as minhas. Eu acho difícil falar por elas ... elas não moraram fora, o pai não sabe inglês ... o pai fica encantado na hora que o menininho pequenininho fala em inglês uma coisa que ele não sabe ... Então ... é quase que ... se estivesse projetando no filho ... símbolo de uma ascensão ... seja ela técnica, profissional ou intelectual ... que ele não teve. O pai quer dar ao filho aquilo que ele não pode ter. Então eu vejo muita gente lá ... que se ... “self made people” ... pessoas que ... subiram a custa de muito esforço ... e querem hoje dar isso pro filho ... porque eles não tiveram acesso a uma escola internacional. Mas eu estou falando isso assim ... suposição pura ... não tenho nem direito de estar falando isso ... porque eu não estou no lugar deles. (A mesma mãe)

Esse relato aponta dois aspectos relevantes. Inicialmente a referência a um perfil de famílias que buscariam a EABH com interesse exclusivo na aquisição e domínio da língua inglesa, famílias denominadas por essa mãe de “self made people”, a saber, que viveram uma ascensão social e querem proporcionar aos filhos, por meio desse tipo de escolarização, os recursos e capitais com que nunca contaram: “não moraram fora”, “não sabem inglês” e “não tiveram acesso a uma escola internacional”. Mas, além disso, o depoimento faz referência ao sentido que esses mesmos grupos atribuiriam à escolarização internacional, famílias que, segundo ela, podem “não saber o que estão fazendo”. As características atribuídas por essa mãe ao grupo que ela denomina “self-made”, remetem a outra categoria detectada na pesquisa de Gewirtz, Ball e Bowe (1995), os “semi-skilled

choosers”, também chamados pelos autores de “new comers” (inspirados no termo “parvenus”³³ utilizado por Bourdieu), que revelam pouca capacidade para realizar a escolha da escola dos filhos, porque não detêm os recursos culturais que lhes possibilitam decodificar as diferentes mensagens do mercado escolar. De modo similar, referências a esse mesmo perfil descrito estão presentes no relato de uma ex-professora da escola:

O pai que... enriqueceu, vamos dizer, recentemente, que não veio de família já endinheirada ... ele está procurando, de todas as formas, ... ele quer ter o melhor carro, ele quer morar no melhor bairro e ele quer dar - na cabeça dele - a melhor educação. Só que ele não procura saber se a escola tem um bom currículo, ele não quer saber. Ele quer saber se ali vai ter uma *projeção social*. Ele não procura saber nada, ele não sabe nem falar inglês, ele não sabe direito o que que está acontecendo ... é muito engraçado... ele não pergunta muito... eles apenas deixa a criança. [...]Ele não é mobilizado em relação à cultura ... à educação, porque o próprio não teve lá essa boa educação, né, o próprio ... ele é um... a gente chama de “self made”, ele se fez, ele tem uma [empresa no ramo de transporte] ele está ali com um negócio que deu certo, entendeu, tem esse perfil... Então, ele está ali... sa-tis-fei-tís-si-mo do filho poder estudar na escola americana! É o auge! Nossa! “Meu filho fala inglês... fluente... só sabe ler em inglês!”. (Ex-professora) (Grifo meu)

Os discursos sugerem, assim, uma tentativa de reconversão do capital econômico recentemente adquirido em capital cultural mas, sobretudo, em capital social, conduta que estaria associada a uma expectativa julgada, nesses casos, “exageradamente” centrada no aprendizado e domínio da língua inglesa.

De forma recorrente, tanto o perfil como a conduta descritos surgem no relato de outros ex-professores e pais, na tentativa de descrever as características dos grupos que compõem a clientela dessa instituição. São referências a famílias com alto capital econômico, que buscariam na instituição uma forma de inserção e de afirmação de sua recente condição de privilégio

Muitas famílias colocam os filhos pelo próprio status. [...]. Boa parte ... os pais conseguiram melhorar de vida e colocam o menino meio sem saber o que está fazendo. [...] Tem aquele que, de repente, como se diz, de repente conseguiu dinheiro, fez um grande negócio, a família não é

³³ BOURDIEU (1979a) utiliza o termo “parvenus” (que poderia ser traduzido no português coloquial de hoje para “emergentes”), para diferenciar os indivíduos que acabaram de atingir uma alta posição social daqueles que já a ocupavam, há mais tempo. O que define a distinção interna às elites econômicas, entre os parvenus e os demais, é a antiguidade do privilégio por parte desses últimos e os benefícios que essa antiguidade pode propiciar.

uma família culta, não é uma família que tinha essas intenções, mas vê isso e coloca. Então, tem uns que entram de gaiato, totalmente de gaiato. (Ex-professora)

Olha, eu acho que o interesse lá tem muito a ver ... às vezes com um pessoal assim ... muito abonado, que tem ... talvez com uma certa vaidade de que os filhos estudem lá. (Pai de ex-alunos de ensino fundamental e médio)

No entanto, é importante lembrar que, se o perfil acima descrito pode ser associado a um tipo de famílias que se interessam pela escola americana, as características socioeconômicas e culturais levantadas no capítulo anterior desautorizam, em absoluto, a generalização dessa análise ao restante dos casos estudados. São os próprios pais e professores, aliás, a sublinhar possíveis heterogeneidades dos grupos que, a um momento dado, se utilizam da escola

O público brasileiro que procura esta escola é ... primeiramente, pais que são empresários, que ... têm acesso ... têm contato com exterior, e que já perceberam que uma [...] uma pessoa hoje [...] que quer transitar nesse mundo globalizado, ela tem que ter ... não ... assim sabe, noções da língua inglesa, ela tem que ser fluente ... fluente... fluente mesmo. Segundo, pessoas que ... da Universidade Federal, pessoas da universidade ... de escolas que ... vão ser transferidas para o exterior, sabe, vão por bolsas [...] Terceiro ... status ... tem uma porcentagem que é puro status ... Não sabe nem o que está fazendo lá ... gente que se ... se ... endinheirava muito ... família de gente... donos de empresas de ônibus ... cheio ... cheio, né. Ah ... pais que não falam inglês de jeito nenhum ... não sabem falar absolutamente nada, então, querem porque querem, que o filho saiba falar inglês ... isto é muito comum ... e [...] gente muito interessante que ... não ... assim, com muitos recursos ... com recurso ali contadinho ... mas que faz questão que o filho tenha uma educação internacional. (Ex- professora da EABH)

Depende muito, por exemplo, de ... como é que as turmas lá são feitas porque é uma escola que ... no fundo é uma escola heterogênea ... Muitas vezes ... a única coisa que eles têm em comum é falar inglês. (Mãe de aluna e ex-alunas do ensino fundamental)

De modo semelhante ao detectado entre as famílias da escola italiana, a opção pela EABH se dá, em muitos casos, como resultado de uma franca discordância dos pais com o tipo de saber produzido e valorizado no ensino nacional

Eu acho que cada família deve ter a sua história: porque colocou o filho numa escola estrangeira. No meu caso aqui [...] eu sempre achei que [...] que sempre falam dos EUA, que o povo americano não sabe nada, que não sabe fazer conta, que não sabe isso, não sabe aquilo [...] mas [pausa enfática] todo mundo trabalha, todo mundo tem seu emprego e todo mundo é valorizado! E o nosso aqui que exige tanto do aluno, certo, que pra poder passar de ano, ele tem que saber as ... e tudo, sobre a História do Brasil todo, que vira igual um samba do crioulo doido, que as pessoas só vão entender mesmo a História do Brasil ... eu sempre fui ótima em História na escola, mas só vim acabar de entender isso há pouco tempo, quando eu fiz um curso de História da Arte ... aí que completou na minha mente ... aquele negócio todo. Então ... exige dos alunos, que eu acho que ... quase ... pra mim, é uma cultura inútil. E aí [...] 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 de 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, não está só no negócio de empresa, 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 de ensino fundamental)

É interessante sublinhar o caráter pragmático e utilitário das expectativas de alguns dos pais quanto à aquisição de conhecimentos e a relação com a cultura que eles idealizam para os filhos. As escolas nacionais são avaliadas, nesse caso, como produtoras de um saber inoperante e inútil e de uma cultura não proveitosa porque não se traduz em conhecimentos rentáveis financeira ou profissionalmente. O aprendizado da língua inglesa surge, assim, fortemente apoiado na previsão de retorno material que poderia proporcionar. Essa mesma noção de conhecimento ou cultura útil revela-se em outros depoimentos que trazem a defesa da opção pela EABH, diante da outra alternativa de escola internacional em Belo Horizonte, a escola italiana, baseada apenas no argumento da maior rentabilidade da língua inglesa.

O que que tem a ver o italiano, que é uma língua que se fala só na Itália?! Eu e meu marido pensamos da mesma forma: jamais levaríamos pra Fundação Torino porque ... ficam lá por causa do italiano. Por quê? O italiano se fala na Itália! O que que isso vai ... acrescentar? É mais

uma língua que ele está aprendendo que não vai ser de grande utilidade pra ele, tá entendendo? Ele poderia estar aprendendo uma que ele vai ... que ele vai utilizar no futuro. A não ser que seja descendente de italiano ... que vai dar uma continuidade, né? Fora isso ... é ... eu não conheço, também, a escola italiana mas ... eu não colocaria na escola italiana. (Mãe de alunos de ensino fundamental)

3.2.2. A busca por atenção individualizada e ensino menos exigente

A EABH, segundo relato dos alunos e pais, pode reunir em torno de 15 alunos por sala nas turmas das séries iniciais do ensino fundamental, número que diminui progressivamente, quanto mais se avança em direção ao ensino médio. Nesse caso, as turmas podem chegar a ter dois estudantes. Essa característica particular está na origem de avaliações que a associam à idéia de ensino individualizado.

E outra [entre as razões da escolha], a quantidade de alunos, que é uma educação assim ... bem ... quase que particular, porque são poucos alunos. (Mãe de aluno do ensino fundamental).

Na época os meninos estudavam na escola brasileira, que era o [nome de escola privada laica] e o [nome da escola] que, na época, estava com 48 alunos numa sala. Eu não acredito que uma sala com 40 alunos tenha condição de aprendizado perfeito ou, pelo menos, razoável, com uma única professora. Então ... também isso pesou, evidentemente, porque lá [na EABH] era, é ainda, é uma escola muito pequena. Tem doze ... no máximo quinze alunos ... dezessete é o máximo que tem por turma. E com dois professores dentro de sala [nas séries iniciais do ensino fundamental]. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental)

A opção por uma escola com número reduzido de alunos é claramente fundada na demanda de atenção individualizada, vista como necessária à resolução de problemas distintos. Por um lado, aqueles relacionados à disciplina: o sistema disciplinar da EABH é tido por alguns dos pais como rígido e, portanto, eficaz na solução de conflitos dessa natureza.

E também o tipo de relacionamento que tinha entre a escola, os pais, os alunos, os professores, sabe? Porque ... eles queriam uma coisa assim, que desse mais atenção para o filho. Inclusive muito aluno problemático de outra escola, sabe? A escola às vezes não queria aceitar o aluno, porque era indisciplinado, aí ele ia pra lá, aí, num minuto já entrava no eixo. [risos]. (Mãe de ex-alunos de ensino fundamental e médio)

Tem aluno que foi pra lá [para a EABH] porque o menino era indisciplinado demais. E lá a disciplina é muito forte, por incrível que pareça. (Pai de ex-alunos de ensino fundamental e médio)

Por outro lado, a EABH surge como alternativa apropriada para filhos com dificuldades de adaptação às escolas brasileiras consideradas, em geral, exigentes no ensino, pouco atentas aos problemas de aprendizagem de cada aluno, além de excessivamente rigorosas na disciplina. Razões desse tipo estão na origem da escolha dessa instituição por famílias diferentes.

Fui na escola americana, gostei e achei uma escola menor. Ele que estava com tendência a ficar dispersivo ... eram sete alunos na sala e eles sentam num sistema 'meia lua', semi-círculo. Eu achei que o professor ia ter um contato mais direto e ele ia ter menos chance de ficar dispersivo. (Mãe de aluno do ensino médio)

Eu estava acostumada com escola pequena, onde o pai tem acesso ... aonde você tem o *feedback* do coordenador e tudo. E quando eu cheguei no [escola confessional tradicional de Belo Horizonte] eu já não tinha isso mais. Às vezes eu queria ir lá conversar ... o [nome do filho] tinha muita dificuldade, e eu não conseguia chegar. Não conseguia chegar no coordenador, não conseguia chegar a lugar nenhum. (Mãe de ex-alunos de ensino fundamental e médio)

Três aspectos compõem o interesse por uma escola com poucos alunos e turmas reduzidas: a necessidade de atenção individualizada ao aluno, a demanda de acesso amplo dos pais à escola com possibilidade de interferência direta sobre as condutas ali adotadas, tudo isso associado a um histórico de dificuldade de adaptação do estudante ao modelo pedagógico das instituições de ensino nacionais, avaliadas como desmedidamente rigorosas.

Em um desses casos, a EABH surge como opção mais adequada para apenas um dos filhos, que não se adapta à escola brasileira, diferentemente de seus irmãos. O estilo "linha dura" da instituição, o ritmo puxado, a pressão por se sair bem e os resultados não satisfatórios nas provas passam a interferir de modo negativo na auto-estima do estudante, de acordo com a mãe, que atribui a ele distúrbios de ansiedade. A situação agrava-se com a perspectiva real de reprovação, sinalizada pela escola brasileira, momento em que a mãe decide transferi-lo para a EABH.

Elas [as professoras da escola brasileira], já no final do ano, começaram a notar isso: muito dispersivo, uma queda de auto-estima, um pouco de ansiedade. Mas aí ele passou na seleção [de uma segunda escola confessional e tradicional brasileira, reputada como rigorosa] e ficou super adaptado e tal. Só que aí eu comecei a notar isso: ele que já estava com essa história, com esta auto-estima caindo e ... comendo muito, engordando muito, ficando muito gordinho e muito ansioso, ele não estava conseguindo acompanhar. [...] E chegava lá na prova e afundava. Ele estava extremamente inseguro, porque a pressão era tanta! [...] Ela [a coordenadora da escola] me chamou e falou que ele estava correndo risco de tomar bomba. [...] E meu marido é extremamente, assim, rigoroso. Ele falou: ‘Filho meu não toma bomba não!’ E o [nome do filho] é um menino inteligente. Então ele tá é ... tem algum desajuste aí, de adaptação, alguma coisa. Aí um dia, conversando com ele aqui, eu falei, “Quer saber de uma coisa ...” ... eu tinha duas opções ... três, né? Na verdade, ou eu deixava ele continuar lá e tomar bomba, ou eu colocava ele numa escola fraca, para passar, que eu não estava considerando muito essa hipótese, porque eu acho que aí ia ser ... andar para trás, né, um menino que ... que tem potencial ... ou então eu colocava ele numa educação diferente, aproveitando as coisas que eu acho que... desenvolvendo aquelas coisas que eu acho que ele tem de interessante. E aí eu pensei na escola americana, porque aí eu quis mudar o enfoque do currículo, o enfoque do tipo de educação ... que eles dão. Aí ... e como lá começa em agosto, eu falei: ‘gente, vai ser assim, ideal’! Porque era setembro, era como se ele tivesse começando o ano letivo, ele vai perder seis meses só. (Mãe de aluno do ensino médio)

A escola americana apresenta-se, assim, como alternativa a uma família que, por um lado, mantém os outros filhos na escola brasileira privada, confessional e considerada rígida optando, no caso do outro filho - que não alcança os resultados escolares satisfatórios - por um ensino mais individualizado e menos severo, por uma escola vista como especialmente voltada para o cuidado e atenção individualizados

E com menos alunos na sala ele ... ele não consegue voar. Como é que ele vai bater papo, só tem sete alunos na sala? (Mãe de aluno do ensino médio)

Um exemplo muito semelhante ao relatado é o de uma família em que, no entanto, todos os filhos migraram para a EABH. A insatisfação com a escola brasileira - instituição muito similar a que atende à família citada anteriormente - leva os pais a procurar um estabelecimento que cuidasse, de maneira mais personalizada, da escolarização dos filhos, em particular de um deles, com dificuldades de aprendizagem e resultados escolares

insuficientes. Assim, a busca por um ensino mais personalizado, numa escola com turmas reduzidas, com professores que se envolvem intensa e conjuntamente com as famílias e com os problemas dos estudantes, foi definidora da escolha.

O [nome do filho] tinha uma ... uma dificuldade de interpretação que ... ele lia ... ele lia, lia, lia e não entendia nada do que ele lia. Eu falei: “[Nome do marido], tá errado, esse menino está precisando de ajuda especializada” e tudo. Aí fui conversar na escola americana e fiquei, assim, muito encantada, porque eu já tinha tido essa experiência comigo mesma, no sistema americano, e assim, eu acho que eles respeitam muito. Cada um ... cada um é um mesmo. E eles tratam os alunos lá assim ... então, se você tem uma deficiência, o seu 100% vai ser aqui, o meu 100% aqui [representa com gestos a diferença de nível, um 100% mais alto e outro mais baixo]. Então eles localizam isso e trabalham, assim, muito em equipe. (Mãe de ex-alunos de ensino fundamental e médio)

Também nesse caso, a avaliação da mãe é de que a escola brasileira estava sendo, de certo modo, nociva à formação de seus filhos pois, ao valorizar tão somente os aspectos ligados a notas, médias e rendimentos, ela acabaria por produzir insegurança e um sentimento de baixa auto-estima:

Ele ficava o tempo todo com tique nervoso [...] e comendo compulsivamente, sabe? [...] Muito! [respondendo se associa a angústia do filho à escola]. Muito! Porque ele estava fracassando, era fracasso em cima de fracasso, porque ele se esforçava e ele dava o máximo que ele estava conseguindo. Estudava, ia fazer as aulas particulares e na hora da prova ele achava que ele tinha ido bem [...]. Então, quer dizer ... ele estava fazendo ... “Gente, eu faço, faço, faço ... estudo, estudo, estudo e eu não consigo sair do lugar! Então eu sou incompetente mesmo, né?” Eu devo ser ...”. E lá [na escola anterior, brasileira], eles chamavam de burro dentro da sala [...] E aí ele quis ir para a escola [americana] e foi por isso que eu levei, sabe? E ele virou um outro menino. Ele emagreceu ... Então realmente eu notei uma diferença brutal. Acabou, tirou a pressão, tirou aquele peso do ombro dele. (Mãe de aluno do ensino médio)

Para ambas as famílias, as alternativas que se apresentaram no momento da escolha foram: manter o filho na escola brasileira, optar por uma escola designada por “pagou-passou” ou, enfim, buscar uma escola “diferente”, a EABH.

Na escola onde os meninos estudavam, no [escola confessional tradicional] eu tinha que sair com o menino do [nome da escola] direto para aula particular. Então, eu já estava ficando quase doida nessa época! Eu falava: “Gente, eu vou por esse menino numa escola que pagou-passou?!” E deixar ele no [nome da escola]?! ... Porque. .. eu não conseguia conversar com o coordenador, não conseguia nada! E o menino só ... a auto-estima do menino só piorando, piorando. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

Porque eu falei: ‘Não, ele é um menino assim, ele não tem o perfil para estudar na escola que ele está estudando. Ele é um menino de muito valor, então eu não vou pegar ele e colocar em um [escola confessional tradicional, reputada por acolher alunos com dificuldades escolares] da vida não, não é isso, para passar de ano, né? Eu vou colocar ele, então, numa educação diferente. (Mãe de aluno do ensino médio)

A recusa a escolas do tipo “pagou-passou” é fundada no pouco prestígio e na baixa reputação desses estabelecimentos que, no entender das mães, contaminariam a imagem de seus filhos. Essa relação de identificação e dependência entre a imagem do estabelecimento e aquela de seus estudantes é destacada no estudo de Jay (2002) sobre as escolas privadas suíças. Para o autor, é o capital simbólico da escola que define sua posição e atratividade no campo dos diversos estabelecimentos escolares, o que depende, muitas vezes, de seu prestígio, sua notoriedade e sua reputação entre o público. A estratégia de opção por uma escola “mais apropriada” a alunos com dificuldades escolares é detectada também em pesquisas estrangeiras que analisam o tema da escolha do estabelecimento. No caso da pesquisa francesa, essas instituições são conhecidas como “établissements refuge” ou “établissements rattrapage” e apresentam características semelhantes àquelas relacionadas nos discursos analisados. São escolas reconhecidas por sua implicação no enquadramento educativo ou até psicológico de alunos com dificuldade escolar (BALLION, 1980).

Esse mesmo entendimento de que a EABH funciona como alternativa à característica mais “escolar” dos estabelecimentos nacionais, vistos como excessivamente rigorosos, está presente também em outros relatos sobre as possíveis razões da escolha de outras famílias pelo sistema americano

Os pais que têm interesse que os filhos aprendam muita coisa não mandam pra lá não [para a escola americana] porque sabem que o foco não é esse. Lá é para atender essa comunidade que passa por aqui, altos

executivos que estão em trânsito por aqui, que ficam dois, três anos e vão embora, e os filhos não podem perder o ano, né? Então ... lá não tem assim uma vocação, igual você percebia no colégio [refere-se a uma escola pública de alto prestígio no passado]³⁴, no [refere-se a escolas nacionais privadas de prestígio] assim de ... dar aquele ensino mais tradicional e mais profundo e ... induzir um ... uma mente intelectual. (Pai de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

Em alguns casos, a opção pela EABH aparece, ainda, como oposição a uma lógica que as famílias percebem própria do ensino nacional, demasiadamente concentrado na preparação para o vestibular.

E eu achei ... todos os colégios aqui ... 90% dos colégios, aqui no Brasil ... aqui em Minas, em Belo Horizonte, os tradicionais ... voltados para o vestibular. Hoje você tem propaganda de [escola brasileira privada laica] tal e tal, e é uma coisa só para fazer o vestibular. Não educa a pessoa para a vida e para ser feliz ... essas coisas todas. Eu não tinha aula de música ... aula de psicologia, uma coisa assim [...]. Então um dos motivos era o sistema educacional mesmo, entendeu? Achei muito ... é muito rígido [o sistema brasileiro], entre aspas, entendeu? (Pai de alunos do ensino fundamental)

A questão de um ensino mais ... tranqüilo. Uma coisa não tão voltada pro vestibular, não tão ... preparar criança pra vestibular ... uma escola que force a criança a estudar muito tempo, em função de vestibular, que é a visão que a gente tinha das escolas atuais ... tradicionais. (Pai de ex-alunos do ensino fundamental)

A crítica ao sistema nacional de ensino e, em particular, à sua suposta ênfase no vestibular, aparece acoplada, nesses casos, à crítica ao modelo mais exigente e menos “tranqüilo” - do ponto de vista escolar - dos estabelecimentos brasileiros, face aos quais a escola americana aparece como uma proposta alternativa “para ser feliz”.

Outro atrativo da EABH é a garantia de acesso amplo dos pais à escola, que surge no discurso das famílias como uma vantagem proporcionada pela instituição, como será visto no capítulo seguinte, constando também entre as razões da escolha.

A gente estar dentro da escola ... a hora que você quiser você entra, você tem o acesso, então eu acho isso muito importante. (Mãe de alunos do ensino fundamental)

³⁴ Trata-se de uma escola estadual localizada em área nobre da cidade de Belo Horizonte, prestigiosa e concorrida, no passado, e que atendia sobretudo alunos provenientes das camadas favorecidas.

Então é um pouco mais ... é mais assim, não é tão burocrata ... é bem aberto. Porque, por exemplo, no [escola brasileira privada laica] quando você vai conversar ... eles pedem ... a professora não responde nem sim, nem não. A professora simplesmente: “Vamos marcar, por favor, você poderia se dirigir à secretaria e marcar um horário”. Ali não, na escola americana você tem condições de dialogar diretamente com o professor o problema do seu filho. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental)

Mais uma vez a referência às falhas identificadas nas escolas brasileiras está na base das justificativas da opção por um estabelecimento internacional. Mas, além disso, também de forma recorrente, observa-se que as vantagens reconhecidas pelas famílias e que as levam a preterir o sistema nacional de ensino não são propriamente relacionadas ao internacional.

A presença constante das famílias na escola e o controle que exercem sobre a instituição são características encontradas igualmente em pesquisas estrangeiras sobre escolas internacionais e famílias que delas se utilizam (WAGNER, 2002), ou sobre as escolas que atendem as jovens gerações de famílias francesas da velha burguesia e da nobreza afortunada (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 2002). Todos esses trabalhos têm em comum a relação entre o privilégio econômico que caracteriza a condição desses grupos e sua forma particular de relação e atuação com o estabelecimento que escolhem para seus filhos.

3.2.3. Delegação e segurança

O horário integral, o almoço na escola e o envolvimento dos estudantes em práticas esportivas são características do funcionamento diário da escola que, reunidas, contribuem para a comodidade dos pais e para a segurança dos filhos.

Primeiro, o seguinte, como eu trabalho o dia todo e meu marido também ... é ... fica muito difícil a gente manter os filhos em casa em um período, ou à tarde, ou de manhã, como são as escolas brasileiras. Então, eu acho que para quem trabalha é muito complicado. Se eu fizesse a opção por uma escola brasileira, eu queria que meu filho fizesse um curso de inglês, ou fizesse um esporte, fizesse alguma coisa que com certeza teria que ser no horário da tarde e eu teria que disponibilizar uma pessoa pra levar, pra acompanhar. E eu não tenho esse tempo, nem o meu marido. Realmente nós não temos esse tempo para dedicar com tanta ... tanta ... é ... afinco quanto eu gostaria que realmente fosse. Então eu fiz a opção por isso. Primeiro por isso. E a escola [...] é uma escola

[...] que é um pouco mais cara mas, em compensação ... por exemplo [...] eu não preciso de ter cozinheira, eu não preciso ... na minha casa não tem almoço, porque com certeza os meus filhos estão na escola ... é ... com uma alimentação feita por uma nutricionista ... é ... os lanches, o horário de comida, os intervalos são feitos, eles são obrigados a ter essa educação alimentar, porque eles comem de três em três horas. Eu acho que na casa da gente a coisa fica meio dispersa. Então, economicamente eu coloquei em peso, eu vou ter que ter um motorista, eu vou ter que ter uma babá, ou uma acompanhante, uma secretária, mais uma cozinheira. Isso tudo e ainda a dúvida de ... “Será que isso tá sendo feito, realizado direito?”. Então, pra mim foi muito mais tranqüilo, nesse momento, saber que eles estão num local fechado, monitorado e fazendo algo, assim, interessante para eles, no sentido de ... voltado pra educação. Então foi realmente por isso. (Mãe de alunos do ensino fundamental e médio).

Segundo lugar é ... o período integral que eu achei que seria interessante. [...] então eu acho que dá mais seqüência ao estudo e a criança ... é ... eles gostam. Não fica cansado ... tem criança que nem quer vir embora. Porque é diversificado. Por exemplo, a Educação Física ... parece que eles têm mais tempo pras coisas. Não é aquele método, aquela correria de ... de onze e meia, né, que chega em casa para almoçar ou ... Então, eu acho que ... e dá mais tempo para gente também, para a mãe fazer o que tiver que fazer, enquanto a criança está na escola para depois, quando chegar, ter uma dedicação maior. (Mãe de aluno do ensino fundamental).

Geralmente vinham filhos de gente, assim, que não tinha muito tempo, porque fica o dia inteiro [comentando sobre os outros pais]. Faz horário integral, fazia esporte ... lá ... então o pai punha lá de manhã e preocupava em buscar quatro e meia da tarde, né? Às vezes trabalhavam ... então ... e eu acho que ... essa facilidade. (Mãe de ex-alunos de ensino fundamental e médio)

E são pessoas que, muitas vezes ... dá-me a impressão, não sei tá, não tenho condição de falar isso abertamente [...] dá-me a impressão que colocam as crianças lá porque vão ficar lá o dia inteiro, semi-internados, e os pais vão ficar livres pra ... livres pra fazer o que quiserem, pra ir pras boutiques, pra ... sei lá pra quê ... Dá-me a impressão que os pais querem ficar livres das crianças ... tá. E ... eu diria que muitos ... muitas delas ficam sem limites por causa disso. Então elas são crianças de difícil relacionamento. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental.)

Os aspectos relativos à comodidade ou praticidade cotidiana poderiam ser associados a categorias de escolha do estabelecimento formuladas por pesquisadores estrangeiros, que se referem a outros contextos nacionais. O estudo de Ballion (1986b), por exemplo, registra razões de natureza prática determinando condutas “funcionais” por parte de famílias francesas menos favorecidas econômica e culturalmente. Trata-se de escolhas

que tomam como critério razões de ordem prática, e não de ordem intelectual, como por exemplo, a qualidade do ensino. Por outro lado, a pesquisa dos autores ingleses Gewirtz, Ball e Bowe (1995) detecta uma atenção concentrada nas questões de praticidade, em meio às razões que justificam a escolha de um ou outro estabelecimento, no caso dos “disconnected choosers”, ou seja, famílias “desconectadas” do mercado escolar, indiferentes à variedade de aspectos que definem propostas pedagógicas distintas entre as escolas.

No caso desta pesquisa, a praticidade aparece, de forma diversa do que foi apontado por esses trabalhos, fortemente relacionada à questão do tempo dos pais. O horário integral surge como a solução para o problema de pais favorecidos economicamente, mas que não dispõem de tempo de dedicação aos filhos. Para suprir sua ausência, no entanto, eles levam em conta outros fatores que devem estar associados ao horário integral e que compõem então uma comodidade particular: a garantia de segurança “social” e física de seus filhos. Os relatos revelam uma ansiedade em assegurar-se de que seus filhos estejam “fechados, monitorados e fazendo algo de interessante”. A situação de extremo privilégio, do ponto de vista financeiro, de algumas das famílias da EABH, e a correspondência entre essa condição e as expectativas particulares desses grupos em relação à escola são confirmadas no depoimento de um ex-professor.

Porque a gente tinha filhos de pessoas importantíssimas lá dentro e seriam facilmente um alvo, tanto é que a escola americana nunca cresceu muito, justamente porque a gente nunca fez muita propaganda lá dentro. Por quê? Porque a gente não queria que ela ficasse conhecida, porque escola americana é sinônimo de gente rica, e gente rica ... né, sinônimo de seqüestro, etc e tal. (Ex-professor)

Também o discurso de outra ex-professora da instituição confirma tanto a situação de alto favorecimento econômico das famílias, como suas expectativas particulares associadas a essa condição e à preocupação com a segurança física dos filhos.

Eu diria que na maioria dos casos [...] os muito ricos morrem de pavor dos filhos deles freqüentarem ... quando eu digo muito rico eu digo milionários [...]. Então, isso de sete e meia da manhã até três e meia da tarde, com um programa de esportes, de inglês o dia inteiro, de almoço, de tudo, quando os pais estão viajando a negócios intensamente, ou socialmente, é uma coisa super interessante. [...] Depois ... a pressa que nós vivemos hoje faz com que todo mundo queira já, aqui, tudo ao

mesmo tempo, agora, sabe como? Então, o inglês não seria diferente não: “Quero que meu filho saiba inglês e não fique vinte anos no curso tal, não sei mais o que ... estudando por pedacinhos”. [...] Segurança corporal, física [...] Sim, por causa do seqüestro, esse tipo de coisa que têm hoje os ricos. (Ex-professora)

3.2.4. O desejo de homogeneidade social

Entre outras vantagens apontadas pelas famílias para justificar sua escolha está a possibilidade de controle sobre os relacionamentos sociais dos filhos que a EABH acaba por proporcionar, dadas as suas características de atenção personalizada aos poucos alunos que reúne.

As coisas que ... hoje o mundo tá muito mal, né? As coisas estão muito violentas ... é ... então, assim, eu acho que aquilo ali ficou mais tranqüilo para gente, sabe? Saber com quem ... com ... vamos supor, o [nome do filho] estuda com mais 12 crianças e eu sei quem são os pais de todo mundo, eu sei a criação deles, eu sei onde que eles moram, eu sei como que é aquilo, entendeu? Não é fechar o mundo pra gente não, mas é saber ... dar mais segurança no mundo que ... que a gente está podendo proporcionar ainda, sabe, eu acho que ... tá legal. (Mãe de aluno do ensino fundamental)

A pesquisa de Jay (2002), realizada em internatos suíços, apresenta razões semelhantes orientando a escolha do estabelecimento pelos pais. O autor chama a atenção para a relevância da variável homogeneidade social e econômica como critério dos pais no momento da escolha. O alto custo financeiro de determinados estabelecimentos já exclui, por si só, os grupos sociais que não têm condições de assumir tal investimento. Essa seleção econômica contribuiria, assim, para assegurar famílias que buscam na escola uma espécie de prolongamento das relações sociais protegidas entre iguais. Essa preocupação específica está presente em relatos que criticam a heterogeneidade social das escolas nacionais.

Lá no [escola confessional brasileira] não existia, era tudo assim, muito homogêneo, mas eu achava que era homogêneo para baixo. Eu achava assim, que meus meninos é ... eles tinham condições de conviver num ambiente melhor. Lá era meio ... eu achava meio misturado, sabe? [...] Eu achei, por exemplo, que o [nome da escola], por exemplo, é ... os pais ... às vezes, não é gente ... assim do ... do seu nível, sabe ... é ...

econômico, social, cultural ... assim, meio misturado. Tem também do seu jeito, mas tinha também um pessoal que não era, sabe? Aí eu achava assim, às vezes eu ia levar os meninos numas casas que ficam ... uns colegas que moravam láááá ... sabe? Uns lugares assim ... difíceis. Aí os meninos vinham aqui em casa, ficavam achando aqui em casa esquisito. Eu achava que não ... Tinha outros que tinham até umas coisas melhores, mas eu ... eu achava muito ... sabe? (Mãe de aluno do ensino médio)

3.2.5. A experiência internacional na opção

Uma experiência internacional mais prolongada já vivenciada pela família, como por exemplo, em ocasiões de estudo ou atuação profissional dos pais no exterior constitui, ainda, um fator associado à opção pela EABH. São famílias que, tendo retornado ao Brasil, buscariam investir na continuidade do uso do idioma inglês já dominado pelos filhos

É porque ... como a gente morou lá [nos EUA] durante quatro anos ... meu marido estava fazendo doutorado, a gente teve ... quando nós chegamos, nós ficamos sabendo dessa escola. E como a gente tinha interesse que eles continuassem com o inglês, então a gente pensou em matricular. [...] Então eles começaram e os outros [filhos] foram indo automaticamente. Chegava a idade de ir, eles iam, porque ... como eu gostei da escola, né? (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

Nós moramos fora do Brasil durante quatro anos para doutoramento do pai delas e elas chegaram no Brasil e foram para uma escola brasileira, o [escola privada brasileira]. Elas ficaram um semestre no [nome da escola] e foi realmente um caos, porque a escola brasileira não está preparada pra receber o aluno brasileiro, o aluno estrangeiro, seja quem for, né? Elas chegaram na escola e [...] não tinha nenhuma estrutura de apoio, então [...] realmente foi assim, foi angustiante elas estarem na escola brasileira, elas sofreram muito nesses seis meses. A questão toda da língua [...] Meu marido teve a indicação de um amigo, que tinha passado por aquilo tudo [...] Fomos na escola americana [...] na época o diretor era uma pessoa muito simpática [...] e ele achou super interessante as meninas ficarem na escola porque elas eram brasileiras e não tinham sotaque. (Mãe de ex-alunas de ensino fundamental)

Em outros casos, a possibilidade vislumbrada de uma futura experiência profissional dos pais no exterior surge como justificativa da escolha, pensada como estratégia de antecipação do aprendizado da língua e de vivência em uma escola internacional

Segundo: meu marido atua numa área que ... não com tanta frequência, mas sempre surge uma mudança ou outra, então também facilita o aspecto de mudança, no caso, de um país para outro. Como em vários países ... praticamente todos os países têm escola internacional, então facilitaria essa mudança pra eles também. (Mãe de aluno do ensino fundamental)

A opção da escola internacional para os meninos foi porque a gente veio pra cá numa situação temporária, então ... os meninos nasceram no exterior, tinham já uma alfabetização francesa, e viemos pra cá por um período e pra retornar pra algum outro lugar, Itália, Inglaterra, enfim, pra retornar para o exterior. Então, na época, ficar aqui por um período estudando uma língua portuguesa, pra depois voltar numa outra língua estrangeira era difícil. Não estávamos com planos de nos fixar aqui no Brasil. Não tínhamos a opção de francês, pra dar continuidade na língua que eles já tinham começado [...]. Então a opção era, ou o italiano, que tinha a Fundação Torino, ou a Escola Americana. O italiano também é uma língua difícil [...] pra formação dos meninos, pra continuar a escolaridade. Se você não volta pra Itália, você também não tem muita opção de escola pra eles. Em compensação, o inglês é muito mais fácil, então a opção não tinha ... foi o inglês, sem ... sem muita dúvida.. (Mãe de aluno e ex-alunos de ensino fundamental)

O contato com o estrangeiro e o aprendizado resultante da interação com outras culturas são outras vantagens avaliadas pelos pais no momento de sua opção, vistas como um diferencial a mais que a EABH pode proporcionar

E a outra é a questão que hoje ... há muitos anos, com ... a globalização que a gente está vivendo, o mundo tem ficado muito pequeno e ... eu acho que é uma questão fundamental ... a criança ter o conhecimento dessa relação do mundo. E uma escola internacional traz isso muito palpável pra criança, dela ter convívio com crianças de outros países ... e a questão da língua inglesa, que é a língua mais falada no mundo. (Pai de ex-alunos do ensino fundamental)

Eu gostei da coisa da língua, gostei do espaço físico e achei importante a convivência deles com outras culturas. Que isso é uma coisa muito natural lá dentro da escola. (Mãe de alunos do ensino fundamental)

*

*

*

Em resumo, as razões que justificam a escolha das famílias pela EABH são, antes de tudo, fortemente associadas ao investimento no aprendizado precoce e domínio prático do idioma inglês. Por um lado, pais não fluentes em inglês querem propiciar aos filhos um capital que não possuem, mas que reconhecem como essencial. Por outro lado, nas famílias em que pais e/ou filhos já dominam o idioma, a escola aparece como garantia da manutenção desse bem simbólico. O conhecimento do inglês surge associado a previsões utilitaristas de rentabilidade dos investimentos escolares.

Outros fatores de forte atratividade da escola americana são o atendimento personalizado que propicia aos alunos - com base no empenho conjunto da direção e professores em resolver problemas de rendimento escolar e disciplina - e a proteção social e física que proporciona a famílias altamente favorecidas do ponto de vista econômico, atentas à rede de relações que se constituem a partir da experiência de escolarização. O horário integral atende a demandas específicas de pais com pouco tempo de dedicação à família e que delegam à escola a responsabilidade por outras atividades cotidianas dos filhos, em especial a prática de esportes.

CAPÍTULO 4
A EXPERIÊNCIA DE
ESCOLARIZAÇÃO INTERNACIONAL

CAPÍTULO 4

A EXPERIÊNCIA DE ESCOLARIZAÇÃO INTERNACIONAL

O que têm pais, filhos e professores a contar sobre a experiência de escolarização vivenciada em cada uma das escolas?

4.1. A experiência vivenciada na Fundação Torino

Os discursos referentes à escolarização vivenciada por estudantes e pais da Fundação Torino podem ser divididos em três temas que compõem a singularidade dessa experiência : o primeiro diz respeito à transformação de atitude dos alunos em relação aos estudos; o segundo se refere a características particulares do tipo de hierarquia que se constitui no interior da escola e suas conseqüências para professores e estudantes; e o terceiro se reporta aos efeitos da experiência sobre as disposições dos alunos e os modos como se avaliam e se posicionam no espaço nacional de ensino.

Um característica particular do relato dos estudantes da escola italiana é que ele é fortemente centrado na dimensão escolar da experiência vivenciada: seu interesse pelo estudo, pelos professores e pelas disciplinas italianas com as quais têm contato. Para alunos que não estiveram na escola desde as séries iniciais do ensino fundamental, os primeiros meses de interação com um novo universo são vividos com um certo estranhamento, “um choque” para alguns:

Aí eles entraram ... assustaram muito. Ficaram seis meses fazendo uma ... o preparatório, onde eles ouviram o italiano o tempo inteiro, o tempo inteiro! E é uma coisa cansativa [...] Eles ficaram muito cansados, ficaram estressados, ficaram arrependidos e ... aí entrava a questão: querendo sair. (Mãe de alunos do ensino fundamental e médio)

A maneira italiana é muito diferente da maneira brasileira. Eles estranharam, inicialmente, quando entraram pra lá. [...] Relacionamento de professores com o aluno [...] tiveram ... acho que ... um choque

cultural mesmo ... da diferença ... das duas culturas, brasileira e italiana, né? Uma maneira, assim, mais seca de tratar a pessoa. Não existe, assim, essa preocupação de ... de achar que ... de agradar, né? Estranharam tanto que a [nome da filha] saiu de lá. Ela estudou um ano, fez o preparatório, fez metade da sexta série e aí quis sair de lá. (Pai de alunos do ensino fundamental)

Estranhei um pouco a língua também, que eu não conhecia ... O pessoal estudava muito ... eu não estava naquele ritmo ainda: muita prova, muita matéria. A gente estava estudando, no primeiro ano ... é ... História antiga. Eu nunca tinha feito História antiga, pra mim era ... novidade! A gente tinha Latim ... tudo diferente! Então eu estranhei um pouco. Segundo ano também, no início, eu não gostava de jeito nenhum, mas hoje em dia eu gosto. [...] Os alunos que já estavam lá estavam acostumados com esse pique de ... de estudar muito. (Aluna do ensino médio-Liceo, 2º ano)

Você tem que estudar ... ainda mais o italiano, que a gente ... agora é mais fácil porque ... Ah, quando eu entrei pra escola, você fica seis meses no período de preparatório ... queria sair! (Aluna do ensino médio- ITT, 2º ano)

Foi um choque, no início, porque era uma língua completamente nova, eu não fazia a menor idéia e o preparatório é um estudo muito pesado de italiano. [...] Então, foi uma coisa assim ... um tratamento de choque: ou você aprendia ou você estava perdido! (Ex-aluno do ensino fundamental e médio-Liceo)

Aí cheguei na Fundação, no preparatório muita gente falou que não estudou e eu estudei até! Porque meu professor de italiano era outro, tinha a maior fama de bravo [...] e eu estudava muito. (Ex-aluna do ensino médio- ITT)

Você tem um choquezinho. Porque no Brasil você tem amizade, liberdade com os professores. Lá eles já não deixam, os professores são tratados na terceira pessoa ... mais formalidade, não tem brincadeira, você não pode brincar, conversar, desviar dos assuntos das aulas. (Aluno do ensino médio-Liceo, 1º ano)

As razões básicas desse choque inicial dizem respeito, assim, ao contato com uma nova língua e com temas ou disciplinas estranhas aos estudantes brasileiros, um ritmo de trabalho mais intenso e o jeito de ser dos professores italianos, mais formal. Não são poucos os casos de pais e filhos que referem-se ao período de ingresso na escola como uma etapa difícil, marcada por dúvidas sobre a opção tomada.

No entanto, o estranhamento inicial parece amenizar-se ao longo do tempo. Os alunos passam a gostar, a enquadrar-se ao ritmo de estudo da escola e mudam sua maneira de encarar as dificuldades, antes avaliadas quase como intransponíveis.

Mas, por outro lado, passado esse primeiro ano ... você via que eles [os filhos] começaram a ter um ... a focar de outra maneira as coisas ... que era justamente o que a gente queria deles. E o grande diferencial foi que então houve uma ... houve uma alteração muito grande da maneira como eles pensavam [...] Elas tiveram uma noção mais assim ... que eu acho fundamental ... elas tiveram uma noção, assim ... de cultura universal [...] e ... era exatamente isso que a gente queria que tivesse acontecido. Então a gente achou que ... que nesse ponto ... a nossa estratégia foi boa, sabe? (Mãe de aluna e ex-aluna do ensino médio, Liceo e ITC)

Tem os meninos que chegaram do preparatório, eles ficam meio receosos, com medo de errar, com medo dos italianos, mas é ... normal, acostuma. (Aluno do ensino médio-Liceo, 1º ano)

No início eu não ia bem não, porque eu não gostava de estudar. Só que ... fui levando [...] aí fui levando e gostei. Eu gosto da Fundação. É diferente ... é ... muita disciplina ... essas coisas... Você aprende a ... a viver mesmo. (Aluno do ensino médio-ITT, 2º ano)

4.1.1. Uma transformação – a adesão ao valor dos estudos

Os discursos relatam uma transformação, uma mudança de atitude do aluno em relação ao estudo, passando de um estado de indiferença àquele de reconhecimento, valorização e investimento, na direção de atender exigências desse novo universo. Também os pais acusam tal transformação.

Ela começou naquela fase de não querer fazer para-casa direito, muito preocupada com telefone, com as amigas, entendeu? Então era uma luta, uma luta. Não gostava [de estudar]. E assim, muito sem informação, muito sem cultura geral, porque o [nome do outro filho], muito novinho, ele devorava livro! Então, de pequeno, ele já tinha uma cultura geral assim, para a idade dele, inacreditável! [...] Nós fizemos uma viagem [...] e nessa viagem ele ficou perguntando de capital de países, de não sei o quê. E a menina não sabia nada! E ela não era tão novinha assim: treze anos! Muita coisa ela já podia dominar e ela não dominava. [...] Voltando pra cá [para o Brasil], briguei muito com ela: “[nome da filha] pára com telefone, vai estudar”! Não a via abrindo o caderno: “[nome da filha] você não lê, não sei o quê!” [...] E foi uma coisa interessante porque, eu não sei se ela se identificou muito com a escola [a Fundação Torino], com as matérias ... de repente começou a ler, começou a estudar, sem ninguém mandar! Sabe ... de estar interessada, envolvida?! Chegar na aula e dar opinião, coisa que ela nunca tinha feito! Ela nunca

teve conhecimento para chegar e fazer essas colocações! E na Fundação Torino é que isso aconteceu. (Mãe de aluna do ensino médio-Liceo)

Eu tenho um filho que estudou em escola brasileira até recentemente, né, numa escola religiosa, uma escola particular, e o depoimento dele é: “Até o ano passado eu nunca estudei, eu não sabia o que era estudar, eu ... pegava pra estudar na véspera da prova e tirava 60% e tava bacana”. E aqui [na escola italiana] ele está vendo que assim ele não vai dar conta. (Mãe de aluno do ensino fundamental)

Adoro estudar. [...] Acho que antes da Fundação eu odiava. [...]. Porque lá [na escola brasileira] era ... escola obrigação, eu não gostava de estudar de jeito nenhum, escola obrigação mesmo. Lá era um lugar pra eu encontrar com os meus amigos, não pra estudar. (Aluna do ensino médio-Liceo, 2º ano)

Olha, eu aprendi a gostar mesmo, de gostar de estudar realmente, sabe? (Aluna do ensino fundamental)

A [nome da colega de sala na Fundação Torino], depois que ela começou a estudar, porque até uma certa época ela não estudava não! Agora ela virou “a nerd” assim. (risos). Antes, ela não estudava de jeito nenhum! (Aluna do ensino médio- Liceo, 3º ano)

Uma espécie de transição parece operar-se, assim, na vida escolar desses estudantes: de um estado anterior de indiferença em relação aos estudos ou a uma formação cultural mais ampla, eles passam, posteriormente, a uma atitude de reconhecimento dessa forma de capital cultural. Na teoria sociológica, algumas noções de Bourdieu (1992, 1997) contribuem para a compreensão dessa transformação. Para o autor, ser indiferente a um campo, a um jogo específico, é não conseguir enxergar ali um universo de disputas em torno de capitais, não entender o que está em jogo, não decodificar as nuances, as diferenças que constituem o jogo e as disputas que estão em sua base, em torno dos capitais em questão. O desinteresse poderia ser pensado aqui como a indiferença dos alunos diante do jogo escolar. Entrar em um jogo significa, por outro lado, reconhecer que ali existe uma disputa, antes de tudo, mas também aceitar participar e investir nessa direção. Por investimento, o autor entende:

A propensão a agir que nasce da relação entre um campo e um sistema de disposições ajustadas para aquele campo, um sentido do jogo e das apostas em jogo que implicam ao mesmo tempo uma inclinação e uma atitude a participar do jogo, ambas socialmente e historicamente constituídas, e não universalmente dadas. (BOURDIEU, 1992, p. 94)

Vale destacar que o estado de indiferença ao valor dos estudos surge nos relatos quase que unanimemente associado ao período vivenciado anteriormente ao ingresso na escola italiana.

No [escola brasileira privada confessional], por exemplo, a gente tinha aquelas matérias mas eu não pensava assim: isso é uma coisa a mais que eu estou aprendendo. Mas eu era mais nova também, eu me interessava, mas não era uma coisa assim, que hoje eu tenho consciência disso. Mas eu precisava dessa motivação, que na Fundação Torino eu encontro. (Aluna do ensino médio-Liceo, 1º ano)

Então na [escola brasileira privada laica] eu não lembro da gente estudando, eu lembro a gente fazendo trabalhos. Dava uma lida nas coisas da prova, lia muito livro, mas eu não lembro de eu morrendo de estudar [...] não sentava e estudava.[...] Depois quando começou o primeiro ano ... primeiro e segundo, eu estudava bastante, tipo virava a noite lendo livro. (Ex-aluna do ensino médio- ITT)

Quando eu entrei pra Fundação eu ainda estava com a mentalidade do [nome da escola brasileira privada, laica]. “Pô, cheguei seis horas da tarde e ainda tem para-casa?!”. [...] Foi bom porque aí eu tomei ... fiquei mais responsável ...assim [...] Eu comecei a estudar tanto [já na escola italiana] eu me cobrei tanto, que em duas semanas eu emagreci sete quilos! Nossa, foi ótimo! Foi muito louco!. (Ex-aluna do ensino médio-Liceo)

Porque colégio brasileiro você não precisa de estudar. Na Fundação você precisa porque senão, você não passa. Aí eu aprendi a estudar. Aconteceu no segundo ano que eu estava lá. Não é que eu não gostava, é que eu não sabia estudar. Eles ensinam como você tem que estudar, você tem que se adaptar. E eu aprendi a estudar lá. Aí passei a estudar. Eu tenho facilidade pra aprender as coisas. (Aluno do ensino médio-ITT, 2º ano)

Nas outras escolas ... não é questão de não sentir necessidade de estudar mas é porque realmente não havia necessidade sabe, não era uma coisa muito difícil assim. [...] E na Fundação Torino tem que estudar mesmo. (Aluna do ensino fundamental)

Assim, tudo se passa como se o ingresso na escola italiana definisse, para esses estudantes, uma ruptura entre o desinteresse por capitais escolar ou cultural, inaugurando uma nova etapa, caracterizada pela valorização desses. Reunidos, os relatos compõem uma espécie de orquestração das avaliações. De um lado, é como se os alunos desse estabelecimento compusessem um conjunto de estudantes que reconhece o valor inquestionável do capital cultural mas, além disso, passassem, a partir de sua entrada nesse

universo, a uma atitude de investimento permanente nessa direção. Uma análise mais cuidadosa das entrevistas deixa transparecer, no entanto, contradições entre os discursos e as práticas. É nas referências a seu cotidiano que muitos dos estudantes acabam por revelar uma menor dedicação aos estudos do que aquela que seus discursos dão a entender.

Olha eu aprendi a gostar mesmo, de gostar de estudar realmente, sabe? [...] O dia inteiro [assiste televisão] porque eu não faço nada ou, às vezes, eu vou pra casa delas [das amigas]. [...] Eu não estudo pra prova, eu não consigo estudar pra prova [...] Pra prova não [...] Sinceramente, nada! (risos) [refere-se ao tempo de estudo em casa]. Eu não gosto de fazer dever. [...] Trabalho eu faço muito bem, trabalho é a única coisa que eu dou valor de atividade extra escolar. [...] Eles dão muito trabalho (Aluna do ensino fundamental)

Nossa, eu comecei a estudar muito mais! Ainda mais no primeiro [...] porque eu não estudava, então, o primeiro ano foi o que eu mais senti. Tem que dar uma lida, de vez em quando, assim, pra não ficar por fora. É essencial pra mim prestar atenção na aula, então ... tira um pouco de estudar em casa. E a gente fica lá até quatro horas da tarde, você ficar estudando em casa é chato, é um saco! [...] Eu chego, descanso um pouquinho, às vezes vejo um pouquinho de televisão, vou pra academia, se tem dever eu faço dever ... estudo mais quando tem prova, não fico estudando ... (Aluna do ensino médio- ITT, 2º ano)

No início eu não ia bem não, porque eu não gostava de estudar não. Só que ... fui levando, [...] aí fui levando e gostei. [...] Eu saio muito, entendeu, por isso que eu não estudo muito depois da aula. Eu não estudo. Só se eu tiver prova, alguma coisa assim. (Aluno do ensino médio-ITT, 2º ano)

Porque tem que ter uma grande dedicação pra Fundação, porque a gente estuda muito [...]
Segunda e quarta eu não fazia praticamente nada, assim, quando eu chegava em casa, eu fazia um dever ou outro que tinha, ia pra academia e pronto. E terça e quinta ... aí eu deixava pra estudar. Quando eu tinha prova de História eu deixava pra estudar terça, quinta e sexta, até ficava às vezes depois do colégio para estudar com os colegas e tudo. Mas fora isso era ... ah, eu faço dever, assisto televisão ... normal. [...] Eu nem reservo muito tempo assim, sabe? Igual todo mundo fala, reservar duas horas por dia pra estudar. Eu nunca faço isso, eu realmente só estudo quando tem prova. (Aluna do ensino fundamental)

Porque eu tenho muito disso, sabe, “Preste atenção na aula , então tá bom”. Eu não animo muito de fazer para-casa e essas coisas. Eu faço minhas anotações sempre, na aula, presto atenção, faço pergunta e tal, dou uma lida naquilo e só. (Aluna do ensino médio-Liceo, 1º ano)

Às vezes, muito raro, eu dou uma estudadinha, tiro um tempinho pra dar uma estudada mesmo, só antes de prova, só. Nunca assim ... por prazer ou por ... dificuldade. É muito raro acontecer de eu sentar pra estudar.

Fazer dever eu faço, mas sentar pra estudar mesmo, não. Só quando precisa pra prova, essas coisas. Um dia antes, dois dias antes. (Aluno do ensino médio-Liceo, 1º ano)

Não precisa estudar muito não, só prestar atenção na aula. Não estudo muito em casa não, quase nunca. [...] Por exemplo, tem uma prova no último horário aí eu vou estudando nos outros horários (no mesmo dia). (Aluno do ensino médio-ITC, 1º ano)

Eu sempre fui boa aluna, sabe? Mas eu não diria que a Fundação Torino foi super difícil. Não é que eu estudava. Na verdade eu estudava na véspera de prova. (Ex-aluna do ensino médio-ITC)

Se exceções existem, por parte de alunos que declaram forte investimento nos estudos, disciplina e entusiasmo pelo esforço de conquistar bons resultados, a maior parte dos jovens revela pouco tempo de dedicação ao trabalho escolar em casa. São depoimentos confirmados pelos próprios colegas, ou mesmo no relato de alguns pais

Na minha sala hoje eu vejo que três alunos que são interessados mesmo, que tipo assim, quando tem um assunto fala, mas fala coisa concreta, né? (Aluna do ensino médio-Liceo, 1º ano)

Lá você passa sem estudar [...] Na Fundação, se você não estuda você tira seis, aí você passa de ano. Então, a Fundação ... é igual eu te falei, é fácil de passar. Você não precisa se esforçar, só se você for muito vagabundo. (Ex-aluna do ensino médio-Liceo)

O [nome do filho] não estudava e ele sempre foi um ótimo aluno na Fundação Torino [...] Porque ele ... é ... pra ele, passar com oitenta e cinco está bom demais. [...] Uma vez ele falou comigo “mãe, eu fico na escola de oito as quatro da tarde, então eu estudo lá, tudo que eu tenho que estudar eu estudo lá, porque eu presto atenção”. (Mãe de ex-alunos de ensino médio)

O que parece se passar, na transição por eles vivenciada, é um progressivo reconhecimento do jogo escolar em que estão inseridos, das disputas em torno de capitais particulares e das posições de cada jogador nesse universo. O reconhecimento das regras, o acordo tácito de participação e a adesão aos valores em questão refletem-se em uma impressionante orquestração dos discursos dos estudantes e de seus pais, em harmonia com aquele professado pela escola – diretores e professores. As avaliações dos diversos sujeitos parecem compor uma sintonia de interpretações sobre a experiência de escolarização na

Fundação Torino, todas elas convergindo para o tema da cultura, do estudo, do capital cultural, enfim.

O lema da nossa escola é de uma escola que ensina a pensar [...] eles [alunos provenientes das escolas brasileiras] estão mais acostumados simplesmente a aprender conteúdos mas ... mais maquininhas que estão preparadas a memorizar conteúdo. É ... o tipo de preparação justamente para o vestibular, só introduzir conteúdos que têm que ser memorizados [...] O trabalho que é desenvolvido na nossa escola é um trabalho que tenta valorizar mais a capacidade de raciocínio, de coligar as coisas, de refletir, de pensar, de dar a opinião pessoal, de desenvolver um sentido crítico. (Diretor)

É importante atentar que os termos utilizados nesse discurso, por um dos diretores da escola, para definir seu diferencial são praticamente os mesmos a que recorrem os estudantes ao avaliar sua experiência na escola italiana, ou mesmo ao explicar a diferença entre essa experiência e aquela que tiveram nas escolas brasileiras: a escola ensina a pensar, não induz à memorização, ensina a raciocinar, a refletir, a relacionar assuntos, não prepara para o vestibular. É como se todos os depoimentos, tomados em conjunto, compusessem uma espécie de “publicidade” da escola.

Eu sinto que o colégio brasileiro tem um esquema meio decoreba, meio seguir sabe, só fala em vestibular [...] E na Fundação não, eu percebi que na Fundação eu abri a minha cabeça eu aprendi a raciocinar [...] Eu acho isso muito importante, abrir caminhos assim para os alunos poderem expressar o que ele ... não fazer prova de múltipla escolha, entendeu? [...] Igual o slogan da Fundação, antes eu achava que era zoação “Uma escola que ensina a pensar”, mas realmente é uma escola que ensina a pensar. Não é brincadeira não, é verdade. (Ex-aluna do ensino fundamental e médio-Liceo)

Ah porque ... a escola brasileira é praticamente voltada pra ... não sei é ... vestibular, né? [...]. Pelo menos ... a nossa escola, não é que ela não está preocupada com isso, mas o enfoque é outro. O enfoque é ... é fazer a pessoa amadurecer e raciocinar ... e pensar. Eu não sei se você já viu um outdoor da Fundação Torino que fala sobre pensar ... umas coisas assim. Então, o objetivo da escola é esse. (Aluna do ensino médio-Liceo, 3º ano)

A Fundação assim, de base, assim, eu acho que ela é um leque mais ... ela abre mais ... ela te faz pensar mais. [...]. Eu não acho que a escola tem que te preparar pro vestibular, eu acho que tem que te preparar pra vida [...] Então ... eu acho que só de não ter prova fechada, marcar X ...

Onde você pensa marcando X? Onde que você elabora marcando X ?
[...] Não são suas palavras, não são suas opiniões, não são sua ... Você não expressa nada naquilo! (Aluna do ensino médio- Liceo, 3º ano)

Achei um curso fantástico porque a preparação que dá é muito interessante. O fato de você estudar Literatura e Filosofia ... você estuda a história da Filosofia, desde do início até os filósofos modernos. Dá uma abertura de mente muito grande [...]. Na Fundação você aprende a estudar e é isso que é interessante [...] coisa que na escola brasileira não tem. Pelo menos é essa a visão que eu tenho, que elas te dão tudo mastigado, tudo decoreba pra vestibular e no final das contas você sabe aquelas coisas mas ... não sabe de verdade, não consegue pensar. (Ex - Aluno do ensino fundamental e médio-Liceo)

A gente não, a gente aprende muita coisa diferente, que eu posso não usar isso ... que eu não devo usar isso no vestibular, mas que para meu desenvolvimento psicológico é ... ah, pra eu desenvolver pensamento mesmo, é bem interessante o tanto de conhecimento que eu tenho, que em nenhuma escola você consegue... você tem. [...]. Eu estou estudando Literatura italiana, que não vai cair no vestibular. Eu estou nem aí para o vestibular! [...] Por exemplo, as minhas amigas que estudam no [escola brasileira] ... não sei, eu estou com a cabeça mais aberta [...] se você perguntar alguma coisa além do que vai cair no vestibular, ela não vai saber [...] Porque eles têm cabeça pra uma coisa só, que é o vestibular. O tempo inteiro eles estão fazendo provas de marcar! [...] Eu ... eu tenho facilidade pra ... pra estar adquirindo aquele conhecimento, sabe? Porque a gente não está ... a gente está aberto e eles fechados, essa é a imagem que eu tenho (Aluna do ensino médio-ITT, 2º ano)

Tem muito essa coisa de propaganda assim também, né? Que a gente fica conhecendo ... a gente conhece muito através dessa propaganda. Até ... quando você vai lá [na escola italiana] conversar com eles, eles falam ... insistem muito nessa idéia do diferencial ... de ... de abrir mais a cabeça e tal. (Aluna do ensino médio-Liceo, 1º ano)

Se o relato dos estudantes revela já uma sintonia com o discurso professado pela escola, aquele dos pais só vem reforçar a idéia de uma crença coletiva nos mesmos valores. A referência à publicidade, em nenhum momento sugerida por mim, surge livremente e de maneira surpreendentemente recorrente também no discurso desses últimos.

O que eu mais queria era que as minhas filhas pudessem pensar. [...] Então isso daí pra mim já me aliviava, pensar que elas poderiam desenvolver uma capacidade de pensar. Eu acho que a propaganda da Fundação Torino é uma propaganda muito correta, é uma escola que ensina a pensar [...] É uma escola que você vai ter que fazer sozinho, você vai ter que resolver, porque prova oral todo dia significa que você vai ter que pensar. Escrita eu colo, eu engano, mas oral não tem jeito.

Como? Não tem. Então você é obrigado a pensar, a articular. (Mãe de aluna do ensino médio- Liceo)

A escola é rígida, é uma escola que tem a formação boa, é uma escola que deixa o aluno, de uma certa maneira, pensar. Aquele slogan deles, “Fundação Torino, uma escola que ensina pensar”, não é distante da realidade. (Pai de alunos do ensino fundamental)

Porque você arrisca, porque teu filho ele não é preparado pra vestibular no sentido de prova de múltipla escolha, no sentido daquela massificação, de decorar, de decoreba, né? Na Fundação Torino você aprende a raciocinar em cima de alguma coisa. (Mãe de ex-alunos de ensino fundamental e médio)

Aqui na Fundação não é ... o enfoque é ... é o saber mesmo, é fazer relação, é aprender. Eu acho que aquilo que eles falam que é o lema deles “Fundação Torino ensina o aluno a pensar” eu acho que isso é verdade. Eu constato isso, ela ensina a pensar mesmo [...] Principalmente o Liceo está com o foco no saber mesmo, no aprender, aquilo é valor pra eles. (Mãe de ex-alunos de ensino médio)

Olha eu acho que a Fundação ela cria ... ela cria no aluno uma vontade de aprender [...] esse espírito né? Essa vontade a Fundação desenvolve no aluno ... diferente do que eu vi na outra escola. (Mãe de aluno do ensino médio-ITT)

Uma outra coisa interessante, eles não estão nem um pouco preocupados com o vestibular. Você vê que tem uma preocupação em formar a pessoa. (Mãe de aluno do ensino fundamental)

4.1.2. A produção da crença

O emprego dos mesmos termos, também pelos pais, é a expressão de uma crença coletiva no valor do jogo cultural; e a eficácia quase mágica da adesão pode ser desvendada pelos fundamentos dessa crença (BOURDIEU, 1977, 1979a). Muitos dos relatos, além de convergir quanto à valorização da cultura geral e de uma formação mais humanista, compartilham de uma postura semelhante em relação a esses conhecimentos, cujos aspectos essenciais remetem à noção bourdiesiana de “boa vontade cultural”. Uma atitude de reverência diante da cultura que avaliam como legítima é denominador comum dos depoimentos

Eles começam a estudar Dante Alighiere desde de pequenininhos, claro que de acordo com o nível do menino. Mas eles já vão desde pequenos conhecendo os clássicos, por exemplo, Ulisses ... Ulisses não ... a ... *Odisséia*, né? *Iliada* e *Odisséia* Então, pra os pequenininhos, da elementar, eles começam a dar História como se fosse aventuras, filmes e não sei o que. Aí eles entram na média e eles já começam a ler trechos

da *Iliada* e da *Odisséia*, então eles ... que dizer, então ... o Homero já é introduzido também. E quando chega na parte do ... do superior, que eu esqueci o nome ... Liceo e tudo, aí eles entram de cara mesmo nos clássicos. Então, desde cedo eles começam a conhecer o que tem de melhor em literatura e de uma forma que anima eles, entendeu? (Mãe de ex-alunos de ensino fundamental e médio - ITT e Liceo)

Como é que você pensa se você não tem uma boa Literatura? Eles estudam profundamente Literatura. Por exemplo, desde que elas entraram na escola que elas estudam a *Divina Comédia*. Mas não estudam um semestre a *Divina Comédia*, eles estudam desde que entraram! Porque tem que estudar o Latim, tem que estudar ... Então são pessoas que pensam, porque têm como pensar! Eu tenho como fazer reflexão, eu tenho contraponto! (Mãe de aluna do ensino médio- Liceo)

Porque a Fundação Torino, ela não prepara ninguém especificamente para o nosso vestibular [...] Porém eles têm Latim, eles têm Arte grega, Arte romana, Direito, entendeu? Eles lêem Dante, entendeu o que estou dizendo? (Pai de aluna do ensino médio-Liceo)

Então um menino de 13 anos, o [nome do filho] mesmo, ele está lendo é .. . o original de ... de Maquiavel, entendeu? (Pai de alunos do ensino fundamental)

História antiga, História da Arte, arte ... qual menino que lê Pirandelo em escola brasileira? E é uma literatura clássica, né? (Pai de aluna do ensino médio-Liceo)

Cultura geral também, muito. Por exemplo, tipo de leitura que ela tem, que a escola exige: ler Dante Alighieri, discutem *O inferno*, discute Sócrates, discute ... sabe? Fica difícil de eu te enumerar, mas é uma ... cobram leituras excelentes, em nível excelente. (Mãe de Aluna do ensino médio- Liceo)

Pelo fato de você ver Filosofia ... isso pra mim foi muito importante, a grade curricular deles ter Filosofia. Então ... e uma Filosofia, no caso do Liceo, durante quatro anos! Então isso é importantíssimo pra vida do indivíduo, né?! (Mãe de ex-alunos de ensino médio)

Como se vê, as referências à cultura humanista dizem respeito ao capital cultural em sua versão européia, sem que se faça menção aos clássicos da literatura nacional brasileira, por exemplo. Leituras específicas - “os clássicos” - ou conhecimentos como a Filosofia e a História surgem nos discursos como objeto de expectativas que revelam uma espécie de “ânsia” (BOURDIEU, 1979a) por parte de pais que se ressentem da ausência desse capital no próprio patrimônio.

A minha sogra fala que é a melhor escolha que eu podia ter feito, que se ela pudesse colocar os netos em uma escola bicultural ela colocaria, porque ela passou por essa experiência. Ela hoje agradece toda cultura que ela teve durante a vida, toda essa formação humanística [...] E realmente a cultura é muito maior, eu particularmente nunca na minha vida pensei em ler a *Divina Comédia*, nunca ninguém pediu pra eu ler a *Divina Comédia*. No entanto, nas últimas férias, um dos meus filhos leu a *Divina Comédia* e o outro leu “*Alexandre, o grande*”, tudo em italiano! Leu o volume um e o volume dois do “*Alexandre, o grande*”, pra depois apresentar uma ... pra depois discutir com o professor em cima disso. Eu nunca li “*Alexandre, o grande*”, nunca li a “*A Divina Comédia*”, nunca estudei Dante na minha vida! Então, eu acho que isso é uma outra visão do mundo. Eu sempre estudei em uma escola brasileira, o [nome de escola brasileira privada confessional] não tinha essas propostas de educação assim. (Mãe de alunos do ensino fundamental e médio)

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. Acho que é muito nesse sentido. [...] Uma outra coisa que eu acho interessante, uma coisa que é super antiga assim, eu não tive, né? E o [nome do filho] tá tendo. A coisa de ... de declamar poesia, tem que decorar. Eu acho que faz falta, essa geração que tem, sei lá, 60 anos, eles tinham isso na escola. E eu acho que é interessante, porque a memória ... uma certa cultura ... e o [nome do filho] tá tendo. (Mãe de aluno do ensino fundamental)

Eu tenho um pouco de preguiça de museu. Agora, dá pra ir, vou, tá? E nesse aspecto meus filhos vão ser muito melhores do que eu, porque eles foram treinados para isso [...] pra ir ao museu. A minha menina, pra você ter uma idéia, ela me pediu, há uns dois anos atrás, pra levar lá numa exposição no Palácio das Artes, de Chagal. E deu uma aula pra [nome da mãe], que nem sabia quem era essa pessoa, tá certo?! Porque lá eles aprendem isso, tá? (Pai de alunos do ensino fundamental)

Sou uma pessoa inculta, não tenho curso superior. Você entendeu o que estou dizendo? E sou um leigo na maioria das coisas, eu não tenho formação superior, eu não tenho formação cultural erudita, entendeu? (Pai de aluna do ensino médio-Liceo)

Hoje, ela estuda pouquíssimo Matemática [...] Em compensação ela estuda muito mais as outras matérias sociais, por quê? Penso eu que ela tenha dificuldade, ou que o grau de exigência dessas matérias seja muito grande. O que isso trás pra ela? Isso trás conhecimento do mundo, isso trás um conhecimento histórico das pessoas, isso trás como que as pessoas se formaram pra chegar aqui. Isso trás um conhecimento de o que é um subdesenvolvimento, o que significa um país ser muito novo ou muito velho. Então eu acho que eles passam a ter um conhecimento disso mais cedo do que eu que fui adquirir esse conhecimento com trinta e tantos anos, entendeu? (Mãe de aluna do ensino médio- ITT)

Vale lembrar que a análise de alguns dos aspectos que dizem respeito ao capital cultural dessas famílias, como sua formação escolar e práticas culturais, evidenciou sua localização entre os níveis mais altos de uma hierarquia cultural dos sujeitos, se tomados dentro do universo da população brasileira. Isso significa que, independentemente de sua efetiva posse e volume desse recurso, que os distingue da maioria da população do país, esses pais se ressentem de uma subespécie do capital cultural (BOURDIEU, BOLTANSKI e SAINT MARTIN, 1973), que não faz parte de seu patrimônio: uma cultura clássica, essencialmente européia, vigente e que funciona como trunfo. Assim, é quando confrontados com sujeitos internacionais - cujo patrimônio cultural é europeu, humanista, clássico - que os pais se vêem em clara defasagem. Seu sentimento de indignidade cultural, expressão da desvantagem observada diante dos professores da escola italiana, não passa despercebido por esses últimos.

Uma coisa que eu experimentei só aqui no Brasil, que nunca tive a oportunidade de experimentar, pelo menos nessa frequência, é a apreciação que eles fazem de você. [...] Eu estou recebendo muito elogio dos pais! É uma coisa que me deixa muito embaraçado, de certo modo ... “Você é muito culto, você é um ótimo professor ...!”. Eu fico vermelho! Não sou acostumado a esse tipo de coisa! Aqui acontece. (Professor italiano)

Os brasileiros, eles ... um pouco por natureza e um pouco por caráter também ... é ... têm uma tendência a se sentirem inferiores na presença de pessoas de outros países. Eu já vi isso com amigos [...] Sempre que tem uma pessoa que vem de fora, o brasileiro tem a tendência a se desvalorizar. Então, a gente nota isso na escola. (Professora italiana)

As “provas mais incondicionais de docilidade” diante de uma cultura que acreditam não possuir, e que cobiçam, manifestam-se numa espécie de reverência que mistura elementos de avidez e de ânsia (BOURDIEU, 1979a), sendo ainda a causa de exageros na exaltação do valor desse capital

Gente, foi a coisa mais impressionante que eu vi na minha vida, uma das maiores emoções que eu tive! A [nome da filha] entrou na Fundação [Torino] com 9 anos de idade, ela entrou em novembro, né? [...] E nas férias de meio de ano tem sempre uma festa de Natal [...] Ela cantou a nona de Beethoven no coro, com 9 anos de idade! Toda vestidinha de branco, uma túnica branca, uma coisa assim, cantando o nona de Beethoven, em italiano! As minhas lágrimas escorriam! (Mãe de ex-alunos de ensino fundamental e médio)

Elas sabem Filosofia e a Filosofia é a base do pensamento. Se você não souber Filosofia você não sabe pensar. Como que você pensa se você não pensar em Platão, em Sócrates?! (Mãe de aluna do ensino médio-Liceo)

4.1.3. A cultura européia como diferencial - os professores e suas posições

Essa mesma exaltação é verificada nas avaliações e posicionamentos dos sujeitos, nas atribuições de poder ou, em outras palavras, de posse de capital, que compõem uma nítida hierarquia no universo da escola italiana. Aos capitais mais disputados – os conhecimentos e disciplinas humanistas vindos da Europa – correspondem as posições de prestígio: aquelas dos professores italianos dessas matérias.

O esquema deles é diferente, né, do nosso. Então, o que que acontece. Os professores têm uma formação da educação em si ... muito global, muito ... estruturada, sabe? E os professores, por exemplo, os italianos que vêm pra cá dar aula ... eles são todos doutores ... trabalhando com o 3º período, trabalhando com quinta série, com oitava, com terceiro, com não sei o que, sabe? Eles deram uma ... uma formação muito pesada, sabe? Do social ... do didático ... da própria matéria em si, sabe? Eles têm um conhecimento forte do que eles estão ensinando. Então eles têm ... eles têm muita segurança pra passar aquilo pro aluno. Eles têm experiência, eles têm formação e tudo, sabe? Não tem estagiário ali dando aula, entendeu? Então isso me chamou atenção. Aí, eles têm os professores brasileiros, tá? Os professores brasileiros ... nem todos têm as formações ... o tipo de formação que eles exigiriam. Então, o que que eles fazem? Eles recebem aquele professor e treinam o professor dentro daquele universo deles, entendeu? Não sei se depois elas exigem que façam mestrado, doutorado, não sei. Ou um curso disso, um curso daquilo, realmente isso eu não sei. Mas eles, os professores, acabam tendo que entrar naquele modelo de ... de educação mesmo, sabe? (Mãe de aluno do ensino médio- Liceo)

Aquela cultura italiana que é ultra ... eu ... eu acho que é o melhor método de ensino, o italiano, porque é voltado sempre pra cultura, né? Você pega os professores italianos, eles têm uma cultura que é uma coisa assim ... suprema! Em uma conversa, não precisa nem ser na aula, em uma conversa com eles você já aprende! [...] As aulas são muito mais completas, os professores são muito mais preparados, entendeu? São professores assim ... com cultura, cultura pode dizer assim ... milénar, né? Porque os professores de Italiano são italianos mesmo! Os ministeriais então, passam por uma seleção, assim ...! (Mãe de ex-alunos de ensino fundamental e médio)

Tem um negócio lá que chama ... é ... “insegnante ministeriale”, que é um professor que ele é ... ele é pago pelo ministério da Itália, recebe em euro e tudo, não é nem pago pela escola. E pra você ser professor ministerial você tem que ter pelo menos, eu acho que ... quatro láureas, que são as ... você tem que ser formado em quatro cursos. Então por exemplo, meu professor de Italiano [...] ele pode ser meu professor de Italiano, de Latim, de História e de Literatura, ele é formado em Latim, em História e em Italiano. (Aluno do ensino médio-Liceo, 2º ano)

Entretanto, nenhum dos professores da Fundação Torino, do ensino infantil ao médio, italianos ou brasileiros, possuía o título de doutor à época de realização da pesquisa, conforme informação dos próprios docentes. Entre os entrevistados, apenas uma professora brasileira havia concluído o mestrado. Esse equívoco torna-se ainda mais expressivo quando se sabe que ele provém de uma mãe conhecedora das hierarquias do campo acadêmico, porque ela mesma possuidora de um título de pós-graduação, concluído no exterior. Além disso, nenhum dos professores italianos possuía, à mesma época, quatro láureas³⁵. Assim, essas avaliações superdimensionadas, distorcidas numa mesma direção de incremento da cultura e da formação do professor italiano, parecem partir de uma certeza, anterior e como que impermeável à realidade dos fatos, de que eles são posicionados no grau "supremo" de qualquer escala de posse de capital cultural. São julgamentos e posicionamentos que, moldados pela postura de reverência diante da cultura humanista européia, desconsideram, por exemplo, a conhecida hierarquia acadêmica universal - na qual os professores de escolas de ensino fundamental e médio localizam-se em posições inferiores àquelas do professor de nível universitário. Todos esses elementos revelam a “boa vontade cultural” que está na base de uma relação particular estabelecida com a cultura, por parte de sujeitos que “identificando a cultura com o saber, pensam que o homem culto seja aquele que possui um imenso tesouro de saberes” (BOURDIEU, 1979a, p. 381).

Se os professores italianos são alvo de uma admiração quase que irrestrita por parte dos pais, a seus colegas brasileiros, por outro lado, é atribuído prestígio bem menor, em avaliações que lançam dúvidas sobre sua formação e definem uma fronteira clara, baseada na posse do mesmo capital

³⁵ A láurea é o título que a universidade italiana confere aos estudantes que concluíram seus cursos de graduação.

Eu fiz parte de um movimento de pais lá que estava contestando essa questão de ... dos professores ... professores que eram inadequados, que não atendem ... Então ... e sempre era professor brasileiro, né, que era fraco pra aquela matéria. [...] Tem um professor, por exemplo, do [nome do filho], que é brasileiro. Mas ele dá aula porque ele é filho de italiano e tal. Ele era o mais fraco sabe, dentro daquele programa. [...] em consistência de conteúdo. (Mãe de ex-alunos de ensino médio)

O movimento de pais acima citado, visando ao problema da formação dos professores brasileiros, insere-se, no entanto, num quadro de pequena mobilização dos pais, de modo geral. Os relatos apontam um limitado envolvimento das famílias em reuniões conjuntas e, em geral, um contato reduzido com a escola, seja por ocasião de atividades programadas pelo próprio estabelecimento (que não são muitas), seja na forma de ações organizadas (das quais sentem falta) visando, por exemplo, a resolver problemas organizacionais frequentes e tidos, pelos próprios pais, como graves. Entre esses, a progressiva diminuição da proporção de professores italianos, em relação aos brasileiros, e o rodízio muito freqüente de professores italianos, que voltam para Itália. A ausência de solução para esses problemas, durante o ano escolar, resulta em turmas sem professor, por períodos prolongados, que já chegaram ao extremo de três meses, fato revelador do limitado poder dos pais na gestão do estabelecimento.

A [nome da filha], por exemplo, ficou quase três meses sem ter aula, ou com professores substitutos de Italiano e de Matemática, entendeu? (Pai de aluna do ensino médio-Liceo)

A Fundação tem problemas: troca de professores, adaptação dos estrangeiros aqui. Então, o professor, às vezes ele não cria uma raiz, então vai, volta. Já teve ano de ter quatro professores num período de tempo pequeno, de uma mesma disciplina. É um problema. Tem problema, mas não vou retirar porque tem problema. (Mãe de aluna do ensino médio- Liceo)

A primeira coisa que me chocou foi a questão da organização [...] Achei a Fundação Torino uma verdadeira bagunça em termos administrativos [...] Se o professor não vem é um caos, porque não tem quem substitua. Então eu achei isso ... uma bagunça. É ... depois, essa questão de ... várias ... eles não tinham o contingente de professores que suprisse os percalços, né? Então, nós vimos [...] vários professores voltando pra Itália e uma defasagem enorme até que o outro viesse substituir. Então, isso aconteceu muitas vezes. [...] A [nome da filha] começou o primeiro ano com professores muito bons ... é ... e logo no segundo ano começou esse negócio de professor voltar pra Itália e ficar um mês e meio sem alguém pra substituir. (Mãe de ex-alunos de ensino médio)

Mas há casos, no entanto, de mobilização dos pais por sua insatisfação com professores italianos, não no que concerne à sua “inteligência”, mas à postura de pouca tolerância em sala de aula.

Por exemplo, tinha um professor [italiano] lá, que parece que foi até mandando embora. Agora, uma pessoa assim, excelente. O cara é formado em Física! Inteligentíssimo! Ninguém dúvida da capacidade do cara! Agora, didática: zero. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

Essa tímida presença e atuação dos pais na escola contrasta com seu modo seguro de avaliação dos professores italianos que, muitas vezes, se confunde com o dos filhos, como se eles próprios se colocassem na condição de alunos.

O fato ... a gente percebe claramente, um professor que dá História, esse mesmo professor dá aula de ... de Geografia, vamos dizer assim. [...] Mas um professor brasileiro, ele é muito bom em um tema, ele pode ser muito bom em História, mas se ele for dar Geografia, ele não vai ser tão bom. Lá não, lá você vê o professor ... ele conseguindo é ... dominar com consistência dois conteúdos, sabe? Então você percebe que é uma coisa de base. [...] Eles têm uma memória histórica... sabe? Então, aí eu vejo que tem esse viés da Filosofia e da História e nós não temos história ... né? Nós não sabemos analisar história, nós decoramos a história. (Mãe de ex-alunos de ensino médio)

É gritante a diferença [...] você nota, entendeu? Uma diferença do ... por exemplo, eles têm aula de italiano todos os dias, né? As aulas são muito mais completas, os professores são muito mais preparados, entendeu? (Mãe de ex-alunos de ensino fundamental e médio)

Assim, a reverência dos pais diante da cultura européia supostamente possuída pelos professores italianos parece estar na origem de sua adesão gradativa ao discurso desses últimos, em uma espécie de delegação da formação cultural dos filhos. Uma expressão desse fenômeno é o reconhecimento e aceitação, ao longo do tempo, da posição inferior, de “menor importância”, das disciplinas brasileiras nesse universo.

Então, ao mesmo tempo que eu estou falando do Latim, da Filosofia, da preparação para a vida, existe uma falta, por exemplo, história. História do Brasil é uma coisa que fala *en passant*, se é que fala! Eu até briguei um dia desses porque eu falei, eu acho que nem isso eles não falam!

Geografia também é muito *en passant*. [...] Eu cobrei muito isso da Fundação Torino, mas hoje eu vejo que as outras coisas que eles dão importância preparam para que o próprio aluno se interesse, com o passar dos anos, a se envolver com estudos pessoais, entendeu? Sobre História, sobre Geografia. Tanto que posso falar que a [nome da filha] é uma negação. A gente conversa sobre História, sobre Geografia com ela: Ah meu Deus! (Mãe de aluna do ensino médio-Liceo)

O discurso acima é revelador do tipo de cultura humanista que é alvo de atenção e investimento dos pais, ou seja, de seu foco nas humanidades européias e de seu menor interesse e valorização da versão nacional dessas humanidades, como no caso do conhecimento de História do Brasil.

A distribuição desigual do capital disputado - a cultura humanista de origem européia - define, assim, uma hierarquia percebida por todos. Os próprios professores confirmam e reconhecem essa escala de valores

Realmente os professores italianos que estão na Fundação dão aulas de matérias que só eles poderiam dar: Italiano, Filosofia, História mundial [...] Então acaba que, sem querer, os professores acabam se colocando, se impondo, “ah, mas eu dou aula disso, aqui não tem isso, no Brasil, então eu sei mais do que os outros.” (Professora italiana)

A minha percepção é de que os professores brasileiros têm uma baixa-estima patológica e os professores italianos têm uma auto-estima patológica! [risos]. [...] Eu acho que nós brasileiros temos uma formação diferente da deles, por exemplo, [...] um professor de italiano, ele trabalha com Italiano, História e Geografia, ele é formado, tem uma formação humanista que lhe permite três habilitações. (Professora brasileira)

Disso resulta uma clivagem percebida e vivida pelos dois grupos de professores. De um lado, a autoconfiança da posição, de outro, o “acanhamento”, o sentimento de privação.

Os italianos têm uma abordagem muito mais diacrônica, histórica e, pelo contrário, na escola brasileira tem uma abordagem sincrônica e ... e isso falta um pouco, eu acho, na formação brasileira [...] E isso é importante porque eu já vi professores brasileiros fazerem referências históricas absolutamente infundadas. (Diretor italiano)

Eles [os professores brasileiros] se acanham e aí fica uma ... uma briga, entre aspas, assim ... entre desiguais, porque ... porque a formação é muito diferente. (Professora brasileira)

Uma coisa muito engraçada na escola, a gente vê nitidamente isso na sala dos professores, no horário do almoço e tal, que os italianos acabam ficando com os italianos e os brasileiros acabam ficando com os brasileiros. A gente até goza isso, como é possível que isso aconteça na escola que a gente quer que seja um sinal de integração? [...] Eu não sinto muito isso, mas alguns dizem que certos italianos se consideram de um nível cultural mais alto e acabam não se misturando por não acreditar no método brasileiro. (Professora italiana)

Essa divisão simbólica e suas conseqüências não passam despercebidas aos estudantes, cujos julgamentos corroboram, ou mesmo moldam, o de seus pais: os professores brasileiros, segundo eles, sabem menos, são menos cultos e menos preparados

Os professores italianos são inteligentíssimos, são super cultos, conhecem de tudo. Ah ... e os brasileiros ... a diferença que eu acho é que eles sabem muito de ... de uma cultura ... é ... por exemplo, Literatura, os professores italianos sabem mais de Literatura. Uma coisa que aqui no Brasil não dá tanta importância, lá na Itália deve ter nas escolas ... assim ... deve ser importantíssima. (Aluna do ensino médio- ITT, 2º ano)

O professor italiano lá era muito mais respeitado, ele dá aula e ninguém fala nada. O brasileiro não. O italiano é mais frio, cobra mais, dá mais prova, gosta de ver você falando, mais que o professor brasileiro. Acho que ele liga mais pra você. Na escola brasileira você é um número mesmo, você vale o que você tirou na prova. Muito mais cultos também, os italianos, sabem muito de muita coisa, muito mais cultos. (Aluno do ensino médio-ITT, 2º ano)

O mais positivo eu acho que é a base cultural porque os professores italianos são muito bons. Os professores brasileiros também são mas, quem te dá, por exemplo, Italiano, é uma professora italiana. Se você vê a base dela, as coisas que ela sabe, sabe? Eles são muito inteligentes e sabem muita coisa! Então isso eu acho que é muito bom porque ... até ... nossa última professora italiana, que ela deu ... dois anos pra gente de aula ... ela tinha essas discussões assim ... de te fazer pensar mais no mundo mesmo, sabe? (Ex-aluna do ensino médio- ITT)

Demais! Cultura, inteligência, modo de ensino ... Os italianos são muito mais rígidos, eles têm uma cultura muito maior do que dos professores brasileiros. (Ex-aluna do ensino fundamental e médio)

Eu acho que os professores italianos, por eles estarem aqui, eu acho que eles têm muito ... uma visão mais ampla do mundo. Por que são professores que viajam muito, que estudaram muito pra ter essa oportunidade de trabalhar no Brasil³⁶. Já os brasileiros não, são

³⁶ O tipo de seleção dos professores italianos é variado na Fundação Torino. Os ministeriais são professores concursados na Itália e são a minoria na escola. Aos demais docentes italianos é exigida somente a graduação (para aulas no ensino fundamental e médio) ou formação no curso equivalente ao “Normal

brasileiros, sempre moraram no Brasil, sempre trabalharam no Brasil. Eu acho que ... a maioria dos professores nunca ... deu aula em escola internacional, então ... já dá pra sentir essa diferença. Os brasileiros já tratam a gente como ... como se a gente fosse fazer vestibular, com aquele objetivo de vestibular. Os italianos não[...] os italianos, os que são os nossos professores, têm essa visão mais ampla mesmo. Eles são muito estudiosos, são professores de Literatura, História, Filosofia ... (Aluna do ensino médio-Liceo, 2º ano)

O professor italiano de Literatura italiana, por exemplo, ele é professor de História também. Ele sabe muito bem História, sabe muito bem italiano, provavelmente sabe bem Literatura, provavelmente sabe bem Latim ... E uma professora de Português no Brasil, ela não sabe tudo de História, muito menos de Latim. [...] Então, essa é uma grande diferença. Porque os professores italianos te fazem refletir, eles têm um conhecimento mais amplo, que te faz dar uma olhada mais para os lados, de longe, assim, você consegue relacionar coisas que não estão só ali dentro daquela partezinha que você está estudando. (Ex-aluna do ensino médio-Liceo)

Essas avaliações revelam, assim, a força da adesão aos valores e posições estabelecidas e, por conseqüência, a crença compartilhada na inferioridade da formação dos professores brasileiros, julgados e questionados por alunos que, em alguns casos, chegam a se considerar superiores a eles

Os brasileiros não têm muito cuidado ... é bem do brasileiro isso, sabe? Porque o italiano, quando ele vai falar alguma coisa, ele pensa antes de falar. O [professor] brasileiro não, quando ele escreve no quadro, por exemplo, ele não pensa pra escrever, tem erros brutais! (Aluna do ensino médio-Liceo, 1º ano)

O professor brasileiro que entra lá, de fora, ele se sente inseguro. Porque ele não sabe falar italiano, porque ... ele percebe que os italianos têm uma bagagem cultural, ou bagagem da própria matéria pesada, assim, sabe? Eles ... eles desconfiam que os alunos têm um certo padrão de ... de exigência. E realmente, por exemplo, no Liceo, a gente é muito crítico. Então a gente questiona muita coisa. Então não é que o professor pode chegar como chega em uma escola brasileira. A gente exige uma coisa diferenciada, porque a gente tá acostumado. Então eu acho que eles entram um pouco inseguros. (Ex-aluna do ensino médio-Liceo)

Por sua vez, a hierarquia das disciplinas parece ser um reflexo ou um desdobramento da hierarquia dos docentes, o que revela a disseminação, entre os alunos,

superior” brasileiro, para as séries iniciais do ensino fundamental. Não é exigido desses, portanto, que tenham superado o concurso, realizado na Itália, de “habilitação” para lecionar.

do mesmo mecanismo de adesão e delegação detectado no discurso de seus pais. Assim, são as disciplinas humanistas européias, ministradas pelos dos professores que eles admiram, as depositárias de seu reconhecimento e investimento, em muitos casos, exclusivo.

Eu reservo tempo pra estudar mais especificamente História Italiana, porque as outras matérias brasileiras ... não tem tanta frequência ... as provas ... assim, é mais um mês, assim, durante cada mês tem uma prova. Mas História Italiana, logo que a gente faz uma prova já começa outra matéria, já tem outra prova. Então é mais ... assim ... mas o resto é normal. (Aluna do ensino fundamental)

Lá na escola a gente dá mais ... todo mundo, pra gente é mais importante o italiano do que o Português na hora das matérias, das notas ... e estuda mais pra prova de Italiano do que pra de Português. [...]. Eu não gosto da História Brasileira, só da História Italiana. (Aluna do ensino médio-Liceo, 3º ano)

O italiano valoriza muito isso. Valoriza muito o Latim, Grego e ... eles procuram ensinar a gente a valorizar. Lógico que não é 100% de sucesso mas ... o povo na Fundação meio que cria uma consciência de que isso é necessário. Latim ... é ... História, História Geral é ... Filosofia, Filosofia ... línguas em geral, estuda assim a ... meio que esse negócio de sociedade ... de História, sociedade antiga, de língua antiga, essas coisas assim, eles valorizam muito. (Aluno do ensino médio-Liceo, 2º ano).

A uma escala que classifica professores brasileiros e italianos correspondem, portanto, os capitais de saberes possuídos, expressos no domínio das disciplinas brasileiras e italianas. Isso explica uma marca característica dos relatos dos estudantes da Fundação Torino sobre sua experiência de escolarização - o cotidiano da escola, suas particularidades e propriedades - toda ela permeada por relações simbólicas de poder, pela classificação dos sujeitos em níveis distintos de prestígio. Se um processo de adesão se dá progressivamente, tanto para pais como para alunos, que adotam para si o discurso da escola, são os professores italianos das disciplinas mais prestigiadas seu vetor essencial. Assim, aderir ao jogo seria, também, passar a “pensar como eles”

No início eu achei um pouco difícil sim porque você tinha que estudar muito ... eu achava isso. Mas depois você pega o ritmo da escola, aí você começa a pensar igual aos professores. (Aluna do ensino fundamental)

A crença coletiva em torno da figura dos professores italianos como portadores da forma mais prestigiosa de capital cultural confere a eles um forte poder de persuasão frente a alunos reverentes à sua suposta riqueza cultural e à posição de poder que ocupam.

Então, é muito mais uma questão de conquista do professor, você acaba levando o aluno para o seu lado, mostrando o que você conseguiu, quem você é, mostrando a eles que eles só vão conseguir se eles seguirem o seu exemplo. Então, isso é muito comum. Por exemplo, quando você tem um professor de italiano, vou fazer o exemplo do [nome de um professor italiano] que é uma pessoa que acaba fazendo com que os alunos se apaixonem por ele [...] pela capacidade que ele tem de interligar assuntos diferentes, pelo método sério de trabalho que ele tem, pelo respeito com que ele leva as coisas. Então o aluno acaba tentando se refletir nele, ele fala “Puxa vida, esse professor é bacana”. (Professora italiana)

Eu acho que na Itália eles têm cultura do saber estudar. Na escola, se você não tem um bom método de estudo, você não dá conta, então muitos professores italianos insistem sempre nesse ponto “você tem que estudar da seguinte maneira: você lê, depois você relê, depois você marca as coisas importantes, depois você repete em voz alta sem olhar no livro o que você leu...” [...] Todos os italianos que vêm pra cá, eu acho que eles percebem que os brasileiros não se dão bem no estudo. Aí eles sempre dão uma aulinha de como estudar. (Ex-aluna do ensino médio-Liceo)

Então, na época, eu fiquei meio assim, mas aí eu comecei a estudar italiano e comecei a interessar mais [...] Foi a [nome de uma professora italiana], a professora que eu achei mais ... assim, ela te faz estudar, te faz ... Foi quando eu aprendi mesmo a estudar. [...] Eu acho que foi ela que me deu assim ... não só ensinar estudar, mas me fez sentir paixão pelo o que eu estava estudando. [...] Mas, assim, você pode ver que todo mundo respeita ela, todo mundo estuda, todo mundo estuda, todo mundo aprende a estudar com ela. Eu vejo que muita gente, assim, começou do zero com ela, depois assim ... evoluiu assim ... nó, demais! (Aluna do ensino médio- Liceo, 3º ano)

Todo mundo lá gosta muito de estudar, eu acho, porque as aulas ... sabe ... o professor realmente torna aquilo interessante. (Ex-aluna do ensino médio-ITC)

É preciso registrar que o resultado dessa crença é também, em muitos casos, uma atitude de efetivo investimento por parte de estudantes que querem corresponder às expectativas de seus mestres, chegando por vezes a competir pela melhor performance nos estudos

Mas eu, assim, eu e um grupinho, assim, a gente tinha... era eu, a [nome de três colegas da mesma sala] [...]. Aí ... a gente tinha isso de estudar, de tirar nota boa, entre a gente, essa competição entre a gente, sabe, estudava, estudava, estudava. Aí foi uma época que eu estudei muito, a sétima série. Então, pra mim foi assim ... só estudar. (Aluna do ensino médio- Liceo, 3º ano)

Porque ... quando você está em um lugar, até na sua própria casa, quando você se sobressai, o povo vai em cima de você, entendeu? Então você fica naquele negócio, “Ah que bom, beleza, vamos manter assim!” Tipo assim ... é até bom pra você, sabe? “Você está tirando nota boa, então, vamos continuar!”. E eu continuei e foi. (Ex-aluna do ensino médio-Liceo)

A escola, no fim, no ultimo ano, eles fazem uma prova final, né? A prova que eles chamam lá ... tem nome essa prova. [...]. Então, quer dizer, eles estimulam o aluno que gosta de estudar e que quer ser bem classificado a manter uma média oito. Eles estimulam o aluno a ser bom aluno, entendeu? Eles criam uma ... é ... uma ... exigência e o aluno que é o bom aluno, eles vangloriam, eles elogiam, os professores falam. Então, eles têm uma ... eles dão peso pro bom aluno. Eles reconhecem o bom aluno. [...] Eles têm provas orais, várias, que eles chamam lá de interrogação, eles têm prova escrita, eles têm trabalhos. Então, pra manter essa nota oito é uma coisa difícil, não é simples. (Mãe de Aluna do ensino médio- ITT)

Eu acho que o fato de ver os colegas se saindo bem ... aí houve aquela necessidade [...] você começa a pagar mico, né? Ou há desistência ou então você tem que andar né, é igual um rio, se você caiu ali você vai junto com a correnteza. [...] Eu percebo porque eu vejo a [nome da filha] falando, ela chega aqui em casa “nossa pai, a única que tirou ótimo na prova tal fui eu, ... eu não fui bem naquela, fulano só que tirou ...”. Então eu acho que se ela está falando é porque lá há uma certa... uma vaidadezinha, né? Eu não digo que seja uma competição, assim, acirrada não, mas que eu acho que existe, existe. (Pai de alunos do ensino fundamental e médio)

Assim, alunos que não correspondem minimamente a essas expectativas, não entram no jogo, nas palavras de Bourdieu, são avaliados e se avaliam como fora de lugar naquele universo

Quando eu entrei na Fundação Torino tinha três colegas meus que eles não estavam nem aí pra estudar. Iam mal, não tiravam nota boa, atrapalhavam o rendimento. E isso foi até que os professores pediram ... fizeram com que eles saíssem, entendeu? Então eu acho que tem meio uma rejeição por parte dos professores. Eles vêem que ... eles vêem ... quando eles não vêem rendimento ... os alunos ficam constrangidos, eu acho, sabe? Porque por ser uma escola tão pequena, tudo fica em cima

deles. Se eles estão atrapalhando o rendimento, se eles estão tomando bomba, se eles estão indo mal, pegando muita recuperação, eles mesmo vão se sentir mal lá, sabe? Acho que na escola brasileira não é assim, é meio difícil você fazer isso com todos os alunos. Até porque se você fizer isso com todos os alunos, noventa e nove por cento sai do colégio, né?! (Ex-aluna do ensino médio-Liceo)

4.1.4. Os cursos como diferencial - os estudantes e suas posições

A hierarquia reconhecida e compartilhada pelos sujeitos envolvidos nesse jogo escolar – pais, estudantes e professores – não diz respeito somente aos professores e às disciplinas. Está na origem ainda de diferentes posições que os próprios alunos se atribuem. Uma característica particular do estabelecimento italiano é um maior número de alunos no ensino fundamental e uma diminuição gradativa desse contingente nas séries finais do ensino médio que, segundo relato das famílias, perde alunos para escolas brasileiras em razão do vestibular. Como se viu anteriormente, o ensino médio divide-se em três opções: o Liceo e os dois institutos chamados, à época da realização das entrevistas, de “técnicos”, o Instituto Técnico Comercial (ITC) e Instituto Técnico de Turismo (ITT), ambos com turmas mais numerosas. Os depoimentos dos estudantes dessa etapa desenham uma nítida clivagem entre aqueles que optaram pelo Liceo e os outros

Mas a impressão que dá é que o Liceo exige mais do aluno do que o ITT e o ITC. Por exemplo, a Literatura Italiana com certeza é muito ... as provas são mais difíceis, os professores aprofundam mais no Liceo. No ITT e no ITC parece uma coisa mais superficial. Na média a gente teve mais professores italianos do que eles, e é muito diferente professor brasileiro para professor italiano. (Ex-aluna do ensino médio-Liceo)

Quando a gente vai acaso no andar de cima, o pessoal [dos cursos técnicos] está assim, em roda, jogando “Verdade ou Consequência”, ninguém estuda, eles saem todos os dias. Tem essa diferença de curso. [...] Aí, agora que ... ainda mais no terceiro ano, que a gente acaba no ano que vem, tem que estudar muito! Tem matéria complicada, tem Filosofia ... (Aluna do ensino médio-Liceo, 2º ano)

O Liceo ... não é que eles são diferentes, não sei ... não sei nem explicar mas ... não sei. É outra cabeça ... um pouco, eles estão muito... eu acho, não sei se são todos assim também ... Filosofia, sabe? Eles estão muito preparados. [...] O pessoal é muito preparado pra estudar, eu acho que eles estudam mais. [...] Eles são muito inteligentes, sabe? Não que os do ITT e ITC não sejam, mas é outro tipo...[...] os meninos do ITT e o ITC

têm outra cabeça, assim, às vezes são até mais bobos sabe, pode se dizer assim.[...] Eu acho até... eu acho que eles estudam mais que a gente, pelo menos que o ITT eu acho. Se tem argüição ali na hora, está todo mundo preparado, e no ITT é uma enrolação, eles querem que marque ... Se é na hora, todo mundo morre de medo assim, sabe? (Aluna do ensino médio-ITT, 2º ano)

Não é que o povo seja ... mais burro, mas é porque o povo que vai pro ITC e pro ITT ... é ... é quem gosta de estudar menos ... em geral ... maioria. Todos os meus amigos que eram da outra sala, que eu te falei antes [dos que estudam menos] todos eles, acho que sem exceção ... foram ... Não, um foi pro Liceo ... todos foram pro ITC e pro ITT. (Aluno do ensino médio-Liceo, 2º ano)

Pra falar a verdade, se você for na Fundação Torino você vai ver que só vai para o Liceo quem quer estudar. O povo que não quer estudar vai para o ITC e para o Turismo. [...] A carga horária [do ITC e ITT] é maior, você fica na escola de 7:40 e quarenta até 15:40, todos os dias. Mas aí eles fazem tudo na escola. (Ex-aluna do ensino médio-Liceo)

A preparação que o Liceo dá é muito mais ampla do que de um curso técnico. Tem dois cursos técnicos, o Comercial e o Turismo. O Comercial você vai aprender... nem sei o que se aprende direito. Turismo você vai aprender a ser um técnico no turismo. Enquanto o Liceo te dá uma possibilidade de campo muito maior, você pode fazer, teoricamente, o que você quiser depois, essa é a imagem que me davam. Eu acho que é fundada porque a preparação que o Liceo dá eu achei fantástica! Você estuda Literatura desde de ... européia né, desde o início até a Literatura moderníssima de cinquenta anos atrás, eu achei isso muito interessante!. E isso nos cursos técnicos não é muito valorizado. Até tem uns casos de alunos que estão no último ano, formando junto comigo, e que têm um italiano horroroso, não sabem falar italiano direito! (Ex-aluno do ensino fundamental e médio-Liceo)

Também os fundamentos dessa divisão surgem muito afinados nos discursos. Uma das oposições mais recorrentes diz respeito ao empenho nos estudos. Os alunos do Liceo são vistos como os mais aplicados e preparados para as argüições orais, modo de avaliação corrente no cotidiano das disciplinas italianas e menos freqüente, no caso das brasileiras. Mas é o conteúdo dos estudos que parece fazer toda a diferença nos julgamentos. Sua grade curricular comporta uma carga mais intensiva das disciplinas de maior prestígio - Filosofia, Latim, Literatura e História - sendo que os cursos técnicos não têm Latim e além do Liceo, só o Turismo tem Filosofia, mas com uma carga horária menor e de modo menos aprofundado, segundo depoimento dos estudantes. O contato com os conhecimentos humanistas europeus surge nos discursos como razão de orgulho, de distinção entre eles.

Assim, às disciplinas mais nobres corresponderiam os alunos melhor posicionados naquele ambiente.

Esse que é o problema, eu não tenho uma percepção clara porque na Itália é muito claro, existe uma hierarquia das escolas. [...] Agora eu estou vendo [...] que na verdade tem uma dificuldade de entrosamento entre as três escolas. [...] E ... não sei ... de uma forma geral é um pouco a mesma coisa que na Itália, que os meninos do Liceo se sentem mais intelectuais e ... e os dois institutos ... de alguma forma tem aquela palavra “técnico” que é um pouco pesada, aqui no Brasil tem um lance meio negativo, parece. E ... então é diferente, é como se eles fossem mais ... de nível um pouco ... menos nobre, do ponto de vista intelectual. Acho que nesse sentido, por exemplo, o ensino da Filosofia é importante, porque o fato de estudar Filosofia dá uma espécie de *status*, ou Latim também, que os outros não têm. Infelizmente estão ... me parece ... embora, de forma menor, se reproduzindo alguns mecanismos que existem na Itália também [...] ou seja, uma hierarquia entre os institutos. (Diretor)

No Liceo... normalmente quem está no Liceo dá muito valor ao intelecto. Então, por exemplo, mesmo os alunos que eram de outra sala... o [nome de um aluno] não estava nem aí pra Matemática, mas sabe tudo de História, porque ele acha interessantíssimo guerra, Idade Média ... Então ele é uma pessoa que lê livros sempre, então, ele tem o interesse na História. Então, no seu âmbito, ele é intelectualizado, entendeu? Tem uns meninos que não estudavam muito, por exemplo, História, mas passavam a aula inteira inventando jogo de lógica e às vezes não iam tão bem em Matemática, mas davam valor ao exercício do cérebro, entendeu? E isso não existe no ITT e no ITC. [...] muita invenção, muita criatividade, muita criatividade no Liceo, e no ITT e ITC não tem. Eles têm uma criatividade mais comum. No Liceo saíam coisas inesperadas. Então, com certeza o Liceo é mais intelectualizado. (Ex-aluna do ensino médio-Liceo)

Ah, tem essas pessoas assim, eu acho que... você pega uma pessoa e fica ensinando pra ela o dia inteiro Latim, Filosofia, Geografia Astronômica, História da Arte ... uma pessoa mais abstrata, digamos, sabe? E no gerencial [ITC], pela minha visão, acaba que ... você fica aquela coisa né, gerencial, muita gente assim, filho de dono de empresa, que o pai pôs lá pra poder cuidar da empresa depois, sabe? Então tem mais um clima assim, as conversas, você já vê mais assim, “Vamos abrir uma empresa”, as idéias que dão dinheiro ... é ... muito empreendedor. A gente achava um absurdo o povo do Turismo querer ir de chinelo na aula, porque a gente queria ir só elegante, porque ... eu, a gente preferia ir de *tailleur*, sabe, do que de chinelo! E o povo do Liceo ia com aqueles “sobretudo” preto, óculos escuro dentro da escola, aquela coisa! Então é .. . é mais dividido assim... tem isso na Fundação. Mas de uma forma assim, não é que briga, a não ser que todo mundo quer dizer que o curso dele é melhor que o dos outros, mas de forma amigável, assim. (Ex-aluna do ensino médio-ITC)

O “efeito de consagração” produzido pelas disciplinas tidas como as mais nobres, associado às diferenças que opõem alunos das disciplinas “a talento” aos alunos das matérias “a trabalho” (BOURDIEU,1989), pode ser visto como revelador de um sistema de oposições entre propriedades ou qualidades antagonistas e complementares que estrutura os julgamentos no ambiente escolar. Segundo esse autor, elas permitiriam traçar um quadro de categorias que, “inscritas no mais profundo dos cérebros dos professores e dos (bons) alunos, se aplicam à toda realidade escolar e escolarmente pensável (ela mesma, aliás, organizada sob esses princípios), ou seja, às pessoas, professores e alunos ...” (BOURDIEU, 1989, p.30).

É interessante notar o modo passional, aguerrido com que esses valores são incorporados por alguns dos estudantes, o que sugere, por um lado, uma verdadeira conversão (BOURDIEU, 1989, p.151), por parte dos alunos do Liceo, às regras do jogo escolar ali proposto e, por outro, uma adesão em menor grau dos estudantes dos cursos técnicos. A eficácia mágica dessa conversão corresponde e é inerente ao universo de crença que reúne seus participantes

A turma mudou completamente a parte que eu achava ruim da turma foi pra outra sala e só ficou uma pequena parte. Porque são três cursos no segundo grau. O que eu fiz foi Liceo e a outra parte ruim foi para os cursos técnicos, enquanto a parte do pessoal que eu gostava fez o Liceo. [...] Todos os alunos que gostavam de estudar foram orientados para fazer o Liceo, mas nem todos fizeram, mas foram orientados pra fazer. Os outros ... a parte ruim, não me interessava muito. (Ex-aluno do ensino fundamental e médio-Liceo)

Uma confusão na escola é isso do ITT, ITC e Liceo. A gente é meio separado mesmo, então a gente ... pelo menos eu não converso muito com o povo dos outros cursos. Então ... as pessoas que eu conheço que conversam, elas dizem que não tem muito [refere-se à prova oral]. (Aluna do ensino médio-Liceo, 3º ano)

O ITT e o ITC são mais gente que ... vieram de fora, sabe? Então já passou por essa situação, então, eu vejo essa diferença de estilo. No Liceo você tem mais gente esquisita. [...] Eu sempre fui meio preconceituosa com o ITT e o ITC exatamente porque eu achava que eles eram muito parecidos com o [nome de escola brasileira privada confessional]. (Ex-aluna do ensino médio-Liceo)

Aliás, na Fundação tem uma rixa assim, sabe, entre ITC e ITT e Liceo. O Liceo são essas pessoas assim, que são ... tipo ... os “alternativos”, e ITT e ITC são ... assim ... os que não são alternativos, as “patricinhas” e tal. O ITT e ITC são no andar de cima e o Liceo no de baixo. Então ... sabe ... essa revista que agora a gente tá fazendo, era aberta pra escola

inteira, mas só tem Liceo. [...] A gente não recebeu quase nenhum texto pra ser publicado de pessoas lá de cima. (Aluna do ensino médio-Liceo, 1º ano)

E o pessoal do Liceo era visto na escola como ... “os alternativos mesmo”, entendeu? Tipo ... eles queriam fazer jornal, aí queriam fazer só eles. Não queriam por o ITC e o ITT no meio. Como se o ITC e o ITT fosse um bando de idiota ... é ... né? “Você está fazendo ITC, você vai virar um ... um empresário, capitalista selvagem e o Liceo não”, entendeu? Então tinha esses negócios assim ... Então, às vezes não dava muito bem. (Ex-aluna do ensino médio- ITT)

No Liceo as pessoas são mais diferentes, eles são meio estranhos, ninguém gosta muito do povo do Liceo não, eles são meio estranhos. Eles não têm contato com a gente também, meio distanciado, os mais caxiões vão pra lá e eles ficam em outro corredor. (Aluno do ensino médio-ITC, 1º ano)

Uma cisão é assim vivenciada entre os alunos de ensino médio. De um lado, aqueles que se pensam e são vistos como superiores em vários aspectos. De outro, evidências do menor prestígio dos estudantes dos cursos técnicos, que seriam mais parecidos com alunos das escolas nacionais. O evitamento do contato social parece conter, em sua origem, uma espécie de medo de ser confundido com disposições reconhecidas como próprias dos estudantes brasileiros, e um desejo de demarcar fronteiras claras de distinção entre “nós” e “eles” (ELIAS, 1997).

Eu acho, assim, que a Fundação Torino, a proposta dela é o Liceo, sabe? Eu acho que tem pessoas, assim ... no ITT e ITC, mas são a minoria ... é tipo escola brasileira. E assim ... eu vejo até pelos professores, o interesse que eles têm, sabe? Tipo ... da amizade mesmo que eles têm com o povo [do Liceo], com o pessoal mais velho que ... é uma unidade mesmo, que não são exceções, que é todo mundo que é assim. Tipo ... os professores saem com eles, conversam assim, sabe, de igual pra igual e tal, rola um interesse maior. (Aluna do ensino médio-Liceo, 1º ano)

Quem entra pra fazer os outros cursos normalmente são pessoas que não estão interessadas no estudo não. São pessoas que vieram de escola brasileira e estão acostumados com ritmos brasileiros. (Aluna do ensino médio-Liceo, 3º ano)

O ITT e o ITC é mais farra é mais ... é um pouco mais assim, próximo a escola brasileira, eu acho, os alunos. Aí ... do ITC para o ITT eu não vejo diferença de aluno não, sabe? Ainda mais que a gente convive muito, então eu não vejo. (Aluna do ensino médio- ITT, 2º ano)

Pra mim, eu acho que o ITC e ITT, não sei porque, eles parecem mais com as escolas normais. Então ... por exemplo, a sala do [nome de um

colega], o ITC, não tem ninguém esquisitão, tem um ou dois, mas o resto é mais ou menos no estilo do [nome de escola brasileira privada confessional]. Só que em um estilo mais tranqüilo, não é igualzinho, mas é moda, é bonitinho e tal. (Ex-aluna do ensino médio-Liceo)

Se, por um lado, atribui-se menor valor simbólico às disposições que lembram aquelas dos alunos de escolas brasileiras, por outro, a maior proximidade dos professores italianos surge como fator de acréscimo desse poder, em favor dos alunos do Liceo. Isso significa que dois estilos, um mais próximo do brasileiro e outro do italiano, são revelados como facilmente reconhecíveis entre estudantes que se categorizam e se diferenciam de maneira detalhada

Eles [os alunos do ITC e ITT] gostam muito de ... as salas são diferentes né, muitas festas, “vamos beber... vamos pra farra...”. São mais alegres, eu acho, menos concentrados no estudo, ou até menos introvertidos. Então é isso que eles gostam: música, festas, viagens... esse tipo de coisa.[...] O Liceo ... a gente era mais desanimado então, não tem festa, “ah vamos pra casa de alguém ver um filme.” A gente não tinha muito amigo fora e o pessoal do ITT e ITC, quando vem de fora as pessoas, eles ficam com o pessoal de fora. [...] Então no Liceo é assim “vamos no cinema todo mundo?” ou vamos pra casa de alguém... é um estilo de festa mais diferente. No Liceo você sempre tem mais conversa, tem um diálogo intelectualizado... cinema, Filosofia. No Liceo não tem essa coisa de beber, os que bebem, bebem muito pouco, não saem muito à noite ... A gente encontra mas nós encontramos em outras situações. (Ex-aluna do ensino médio-Liceo)

E eles [alunos do ITC e ITT] fazem na escola tudo que precisa fazer em casa, não têm muito que estudar. Então eles ... aproveitam a vida. Então, no Liceo é uma coisa meio que, mais séria também, sabe? (Ex-aluna do ensino fundamental e médio-Liceo)

São os rebeldes, os artísticos, os músicos, [...] os cabeludos, porque todos os meninos têm cabelo grande ... Eu acho que tem sim um certo preconceito, eu acho. [...] A gente anda com muito livro e ... a maioria do pessoal nem anda com mochila! Não sei, mas eu acho que eles têm uma visão mais ... de que a gente estuda mais. [...] A gente tem interesse em comum ... música ... ninguém da minha sala gosta de escutar pagode, ou funk, ou axé. Eu acho que ... é um ... aspecto bobinho, né, mas é. E ... cinema de arte também ... não todo mundo, mas ... (Aluna do ensino médio-Liceo, 2º ano)

Mas você não vê aquele tipo de meninos que você vê no ITT e ITC. Os meninos [do Liceo] ... eles são muito assim ... como é que fala? É ... são caseiros demais ... Ah, eles são tipo “Ah, o que você acha de assistir um filme lá em casa?” em vez de “Ah, o que você acha da gente ir pra uma boate?”(Aluna do ensino médio-Liceo, 3º ano)

O povo do ITT e do ITC chama o povo do Liceo de “nerd” [o que é ser “nerd”] Estudar muito, se você é responsável ... tipo assim, nerd também é que... pelo que eu vejo lá ... que meninos da minha escola falam, é menino que não beija na boca, sabe? [...]. Ou então é uma pessoa que fica mais quieta [...] na hora do recreio fica conversando, falando em livros, estudando ... isso pra eles é nerd. (Ex-aluna do ensino fundamental e médio)

Mas a maior diferença é a do Liceo, até os lugares que freqüentam. Por exemplo [...] a gente tem uma comissão de formatura que são todos do terceiro ano: Liceo, ITT e ITC. O Liceo nunca quer ir nas festas, sabe? Então você já vê a diferença por aí. E o ITT e o ITC querem festa o dia inteiro! Assim ... é diferente. (Aluna do ensino médio- ITT, 2º ano)

Mas o Liceo, o pessoal ... até pela idade mesmo³⁷, o pessoal ... eles são menos vividos assim pra ... só estuda, entendeu? Estuda mais, só levam a vida pra estudar assim ... mais cultural mesmo (Aluno do ensino médio- ITT, 2º ano).

As características apresentadas desenham perfis distintos. Alunos do Liceo que se dizem mais estudiosos, que dizem “gostar de livros”, que se vêem como mais introspectivos, mais desanimados, menos festeiros, ou seja, cujos discursos deixam transparecer um “sentimento de estar no direito e no dever de realizar uma certa imagem de intelectual”(BOURDIEU, 1989, p.28). Por outro lado, aqueles que revelam ou são reconhecidos como os que “estudam menos”, que “levam a vida menos a sério”, vistos como mais alegres e menos intelectualizados, portanto. Se as características descritas sugerem graus diferentes de adesão desses grupos ao discurso escolar, outros elementos contribuem para o melhor entendimento da origem dessas oposições. É o que o “estilo Liceo” aproxima-se muito daquele descrito como sendo o do aluno genuíno da escola italiana, ou seja, o estudante que, tendo ingressado precocemente naquele universo, supõe-se familiarizado de modo prematuro, lento e gradual, com as regras ali vigentes, incorporando, de maneira mais completa, as disposições ali requeridas.

É ... normalmente a maioria que está lá desde pequenininho tem essa coisa de que está fora do padrão das escolas brasileiras ... Eles são ... eu acho que eles são mais cultos até. Eles têm uma bagagem boa de História, de Literatura, melhor do que a minha, de quando eu entrei lá.

³⁷ As turmas do Liceo são as que registram maior presença de alunos com longa trajetória na escola italiana. Os que ingressam mais tarde devem cumprir seis meses de curso preparatório, o que produz uma distância de um ano em relação aos primeiros.

Então eu acho que eles ficam um pouco mais cultos, mas mais fracos em matérias como matemática e português. É ... mais inocentes, mais sensíveis assim, sabe? Mais tranquilos, um pouco mais tímidos, mas é lógico que tem exceções, né? [...]. Como se eles conhecessem menos de Belo Horizonte, como se eles tivessem sido sempre protegidos assim. É ... mais autênticos, eu acho, mais originais mesmo, mais diferentes. [...] Eu acho que eles têm um hábito melhor de estudo, porque as pessoas que eu lembro que iam mais mal, na minha sala, são pessoas que entraram ... não pequenininha, mas um pouco depois e que estudaram em colégios mais fracos. Aí entraram lá e ... eles continuavam nessa coisa e não estudavam. Mas os que estão lá desde pequenos, eles têm um bom ritmo de estudo, eles sabem estudar História. (Ex-aluna do ensino médio-Liceo)

Dá pra sentir muito as pessoas que estavam vindo de escola brasileira, assim, dentro de sala de aula [...] A gente ria muito, em sala de aula, assim, foi uma época engraçada. Acho que foi na ... foi sexta [...] quando entrou muita gente na escola [...] Foi engraçado, porque [...] eles não tinham interesse nenhum, por nada, assim. A [nome da professora] sofria com eles! Porque eles não queriam estudar História, então assim, eles tinham pânico de História! E a gente, como desde pequenininho a gente sempre fez História Brasileira e História Italiana, geralmente era a matéria que a gente gostava mais, assim, das matérias mais ... que a gente achava mais ... mais ligth assim. [...] Então, a gente morria de rir deles, deles falando italiano, deles ... sem interesse por nada, nem aí por nada, e tal. [...] dava pra você perceber, assim, direitinho, escola brasileira e quem já estava há mais tempo, quem já ... nó, demais! [...] Você vê que eles ... não ligam pra nada, não ligam pra nada! O professor tá lá na frente falando, assim, além deles serem mais ... mal educados, assim, eles são mais ... enfrentam mais o professor. Eles também são ... tipo... eles não têm ... a gente, assim, por mais também ... por mais que a gente não ... não quisesse estudar em casa, a gente se interessava. (Aluna do ensino médio-Liceo, 3º ano)

Ah, eu reconheço na hora porque ... o jeito da pessoa ser, você fala: "nossa esse, ele não está aqui há muito tempo de jeito nenhum!" [...] A roupa é mais ... na moda. O jeito de falar, o jeito até de relacionar. Porque os meninos ... tipo assim, o povo da nossa sala é mais tímido assim, sabe? Eles ... tipo assim, ele é ... eles chegam e te cumprimentam, mas eles não ficam agarrados, eles são muito mais tímidos, são mais quietinhos também. O povo lá de cima não, eles fazem aquela bagunça. [...] Por exemplo, a gente tem até dificuldade de integrar com o povo. (Aluna do ensino médio-Liceo, 3º ano)

O reconhecimento imediato de quem pertence há mais tempo a um universo de regras interpretado, até certo ponto, como refratário às influências do mundo escolar externo, é a expressão da identificação coletiva (ELIAS, 1997), fator de garantia da coesão do grupo. Os alunos do Liceo são vistos, assim, como a continuação natural do aluno genuíno da Fundação Torino

E a maioria do povo que está no Liceo vem...está na escola desde pequeno, você percebe muito essa diferença [...] desde pequeno ... [...]. O que eu percebo é que ... por exemplo, que a maioria do povo que vai pro ITT e ITC vem de escola brasileira, acabou de entrar na escola. [...] O curso da escola mesmo e que está desaparecendo [...] é o Liceo. Porque o Liceo que é característico italiano mesmo. (Aluna do ensino médio-Liceo, 3º ano)

Eu optei pelo Liceu porque ... geralmente ... a [nome da colega] deve ter falado, ela sempre fala isso, geralmente quem faz Liceo é quem tá na escola há muitos anos. (Aluna do ensino médio- Liceo, 3º ano)

Normalmente quem estava lá há mais tempo ia pro Liceo, não ia pro ITC e ITT. Eu não sei porque é assim. (Ex-aluna do ensino médio- ITT)

No entanto, mesmo se a “ancianité” (o fato de pertencer há mais tempo ao grupo) (ELIAS, 1997) parece ser aspecto relevante na constituição das disposições e em seu reconhecimento pelos participantes do universo da Fundação Torino, ela não é o único fator para isso. Os antigos estudantes da escola, assim como os do Liceo, se vêem como os alunos originais, autênticos, do curso “italiano mesmo”, é bem verdade. Porém, nas posições inferiores da hierarquia encontram-se também, além daqueles dos cursos técnicos, alunos cujo perfil não se enquadra muito bem nos padrões acima descritos. É que eles são percebidos e avaliados como “mais fracos”, mesmo que seu ingresso tenha sido precoce para a escola. Assim, uma divisão que se configura no ensino médio parece decorrer da separação de turmas operada nas séries de ensino fundamental. No relato dos estudantes, as turmas dessa etapa seriam formadas de acordo com o desempenho escolar dos alunos, ou seja, turmas dos mais aplicados, “bons alunos”, com professores que “puxam mais” e turmas dos menos estudiosos, com professores mais tolerantes

A gente ... eles [os professores] falam que não e tal, mas a gente percebe que nas duas turmas ... é uma turma, por exemplo, dos que estudavam mesmo. E os outros, que são ... não que não estudam, lógico, que sempre tem uns que estudam e tal, mas a outra turma são os que não são tão ... levam as coisas, mais na flauta mesmo, sabe? Aí ... a gente percebe [...] Principalmente por causa dos professores, que são diferentes. Porque na minha sala o professor é mais exigente assim, e tudo. E na outra ... o outro também é, mas ele não é tão detalhista quanto a outra. (Aluna do ensino fundamental)

Isso é um dos problemas da Fundação, que eles separam as turmas por ... bons alunos e ... alunos piores, mas não que esses piores sejam maus alunos. [...] Sempre fui amigo ... do povo que tirava nota ruim, que era a

outra sala, e eu fui pra essa sala que era do povo que tirava nota boa. (Aluno do ensino médio-Liceo, 2º ano)

A sala do [nome do colega], eu acho que era a sala que tinha mais recém chegados. E assim, a sala dele era é a mais fraca. Era ... era a sala da [nome de uma professora italiana]. Enquanto a gente tinha a [nome de outra professora italiana] eles tinham a [nome da primeira], que é uma professora mais calma. Então assim, em Geografia, pro exame, a gente levou ... do nosso livro, a gente fez quinze capítulos e a sala dele fez cinco! Assim, uma coisa totalmente ... muuuito mais ligh! [risos]. (Aluna do ensino médio-Liceo, 3º ano)

Eles olham de acordo com o perfil do aluno, com o perfil dos professores. [...] Eu não sei, eu sei que no começo eu achava que os melhores alunos eram da [nome da outra turma] ... não por mim, porque eu sou ótima aluna (risos) mas na [outra turma] o povo é mais aplicado. [...] Eu achava que as salas tinham diferença de conteúdo, aí eu questionava muito isso e eles não viam com bons olhos. (Aluna do ensino fundamental)

As avaliações e posições atribuídas a si e aos outros surgem, de modo muito semelhante, fortemente influenciadas pelo julgamento dos professores italianos, interpretados pelos alunos do ensino fundamental como uma espécie de guia, orientadores não oficiais da opção a seguir no ensino médio.

Teve uma época que eu fiquei quase pra fazer Turismo, mas todos os professores falaram “Você não é menina de Turismo”. Porque o Turismo é o curso mais fraco da Fundação Torino. É o curso mais ... é o mais novo, assim, e ... todo mundo fala que é o mais fraco. (Aluna do ensino médio-Liceo, 3º ano)³⁸

Meus professores falavam comigo na oitava série: “Não, seu perfil é do Liceo, você tem que ir para o Liceo.” (Ex-aluna do fundamental e ensino médio-Liceo)

A visão que eu tinha dos cursos técnicos não era muito boa e depois se confirmou. A imagem que eu tinha deles ... muito por causa dos professores, porque a imagem que eles tinham era negativa [...]na oitava eles falavam “Ah não, não faz isso não porque é desperdício, porque os cursos técnicos não são tão bons quanto o Liceo. [...] Teve um colega meu que quis fazer curso técnico e todos os professores falaram com ele “Não, faz o Liceo porque vai ser melhor pra você. (Ex-aluno do ensino médio-Liceo)

³⁸ Vale frisar, no entanto, que no período de realização das entrevistas, uma primeira turma de ingressantes no ensino médio havia passado por um trabalho de orientação, oferecido oficialmente pela escola, de modo diverso dos anos anteriores e que, segundo depoimento de um dos estudantes, modificou o perfil das turmas até então fortemente baseado nessas oposições

Os professores que têm mais contato com a gente, provavelmente os italianos, sempre davam um toque na gente pra qual curso seguir. (Aluno do ensino médio-Liceo, 1º ano)

4.1.5. Uma segurança inabalável

O conjunto de relatos dos entrevistados descreve, portanto, um ambiente hierarquizado de relações que conformam a experiência vivenciada pelos alunos na escola italiana, baseado em crenças e disputas em torno de capitais específicos. Se um enfoque mais circunscrito permitiu a visibilidade de cisões internas que resultam das posições diferenciadas dos sujeitos, eles convergem quanto a uma avaliação global de sua posição face ao universo das escolas brasileiras. Isso significa que, independentemente das disputas e posições que os separam internamente, os estudantes da escola italiana se mostram coesos quanto à singularidade desse estabelecimento e de quem dele se utiliza, quando confrontados com o campo das escolas privadas brasileiras destinadas a um público similar do ponto de vista socioeconômico. Nesse sentido, eles se percebem diferentes e, invariavelmente, superiores.

Mas assim, continua maior do que ... acho que 90% dos colégios brasileiros ... o conhecimento dos alunos do ITC e ITT.[...] Eu acho que porque eles continuam tendo os professores italianos e o italiano valoriza muito isso. (Aluno do ensino médio-Liceo, 2º ano)

Na escola italiana a gente pega muita cultura lá, então, se eu for conversar com um amigo meu de lá, acaba que sai um assunto, assim, do Modernismo, sem querer, sem ... sem ... fazer esforço. Por que a gente vê isso muito ligado com a vida de hoje e é tudo muito interessante, sabe? Então a gente aprende direitinho os negócios. [...] A gente senta às vezes em buteco, você começa a conversar com o povo que faz curso de Economia, porque a gente sabe das teorias, sabe? E acha interessante discutir da Economia e das linhas de pensamento, essas coisas. Então eu acho que tem muita cultura no dia a dia da gente. Os italianos, eles são muito assim ... cultura, respira cultura pra todos os lados. E a gente assusta, o pessoal comenta isso muito com a gente, o pessoal lá de fora fala assim “Nossa gente, vocês tão aqui no buteco, vocês soltam um negócio do Renascimento, do Iluminismo, da Idade Média!”. Isso pra nós é normal. Eu sei que é muito diferente. [...] A pessoa que estuda em escola brasileira é muito mais ignorante, não é burra ... Não teve acesso a nada assim, nem um quinto dos conhecimentos que a gente teve, eu acho. [...] Você disserta sobre as coisas e reflete, sabe? Você faz... você

vai escrever redação lá, você tem que pegar o pensamento, de onde você tirou, corrente, pegar alguém que te dá apoio, um pensador, um ... entrar no raciocínio do ... desenvolve muito seu raciocínio de ... de dissertação mesmo. Então a gente analisa tudo de uma forma muito mais crítica, muito, muito. E dá pra ver claramente isso quando você convive com as pessoas da escola brasileira, você ... a gente vê que falta. [...] Tem ... eu tenho uma amiga minha, que ela é muito engraçada, ela fala que às vezes a gente fala igual enciclopédia, ela fala “Ou, eu tenho que carregar a ... a Barsa embaixo do braço quando vocês começam a falar!”. (Ex-aluna do ensino médio-ITC)

Na origem dessa percepção, o contato com professores italianos surge como pilar essencial da crença no valor distintivo de uma formação cultural humanista européia, um conjunto de conhecimentos que demarca uma fronteira entre os que possuem ou não esse capital. É interessante notar, na última fala, a idéia de que fazer parte daquele universo garantiria uma espécie de absorção automática, como que por osmose, dessa cultura. Os efeitos de tal crença resultam numa segurança que é denominador comum entre os estudantes entrevistados

Em alguma discussão ... se a gente tá num restaurante, alguma coisa e alguém vem discutir algum ... algum pensamento, eu acho que ... acho que a gente ... o pessoal lá da minha turma, do Liceo, eu acho que a gente tem essa ... não capacidade, mas essa ... vontade mesmo de levantar e começar a discutir, porque a gente sabe, porque a gente estudou. [...] Se a gente tá tendo uma conversa ... e uma ... com pessoas de várias escolas ... de ensinamentos diferentes, aí uma amiga minha fala “Nossa isso me faz lembrar ... de tal teoria”. Ou ... é uma piada, alguma coisa assim, a gente “Ah legal ...” E as outras pessoas ficam assim: “Ahn?”. Eu acho que é uma ... uma coisa que a gente tem em comum mesmo, um laço entre a gente, assim ... de poder assistir um filme e aplicar certas ... certas coisas ... assistir um filme político e falar “Ah ... é tal teoria, é tal ... de fulano de tal”. Porque a gente viu isso acontecer em ... eu acho que é isso. [...] Se eu pego um livro pra ler, por exemplo, aí tem alguma ... uma frase em Latim, aí eu consigo identificar ... alguma coisa, ou se tem algum, se ele usa algum ... ah, aquela pessoa é ... é aristotélica, eu consigo individuar porque ... eu acho isso muito legal. Eu gosto de ter esse prazer. [...] Então, certas coisas, assim, que nem Filosofia, Literatura, a gente pega um filme pra assistir, a gente consegue identificar, enquanto os ... as minhas amigas de fora da Fundação não ... não têm essa ... habilidade. (Aluna do ensino médio-Liceo)

Eu acho que pode ser que a gente sinta um pouco de orgulho, você sabe que você tem uma cultura ... todo mundo já foi pra Itália, você se sente um pouco diferenciado. [...] Só o fato de você estar ali e já saber falar italiano e você ter tido contato com muitos europeus já é diferente, sabe? Mesmo o ITT e o ITC, eu acho que eles têm uma visão diferente, mais

de mundo, entendeu? E aqui no Brasil o pessoal não tem. (Aluna do ensino médio-Liceo)

Mas o que eu acho o principal é que você tem uma alternativa, que você não pensa igual a juventude hoje, parece que toda, pensa. [...] Agora você já tem uma noção de fazer um balanço de uma empresa, você já vai ter um passo a frente pra isso, entendeu? Você já tem ... a gente tem um livro de Literatura deste tamanho, que você vê ... Shakespeare, você vê ... é ... um bando de escritor e de todos os movimentos culturais e de pensamentos da Europa, entendeu? Então eu acho que isso dá uma diferença, você ... né, está sabendo essas coisas. E isso, às vezes, o povo só vai saber na faculdade ou ... ou nem vai saber, né? (Ex-aluna do ensino médio- ITT)

Eu acho maravilhosa essa experiência porque primeiro que a gente aprende língua, mas o mais importante é que a gente aprende a cultura, sabe? Eu não vejo ninguém do [escola brasileira] que já ouviu falar na *Divina Comédia*, que conhece qualquer coisa tipo Da Vinci e ... e ... Picasso e ... Impressionismo. Eles conhecem essas coisas de uma maneira superficial, eles não têm o acesso que a gente tem. [...] Esse meu amigo super intelectualizado, ele formou no [escola brasileira] e ele ficou em [refere-se à classificação do aluno no vestibular] em Filosofia na [universidade privada brasileira]. Super culto, mais culto que eu em algumas coisas, sabe? Inteligentíssimo! Ele tem dezoito anos e ... ele é bem inteligente, gosta de música clássica, erudita, ia ao teatro comigo, ia no cinema ... fazia tudo, sabe? E ... mas quando eu contava pra ele do jeito que a gente estuda História junto com Literatura, sociologia com psicologia, sabe, ele falou comigo “Nossa se eu tivesse feito o seu curso...”. E você via que ele, com todo esforço dele, não chegava ao que eu cheguei. [...] Quem com dezesseis anos de idade conhece Virgílio? Conhece Don Quixote, conhece Camões, sabe, do jeito que a gente conhece? A gente faz um estudo, faz análise, sabe? A gente conhece a Europa inteira, toda a história sabe? E eles [os alunos das escolas brasileiras] vão a festas de quinze anos, decoram as coisas e têm medo do vestibular. (Aluna do ensino médio-Liceo)

Eu aprendi Iluminismo na quinta série. Por exemplo, a primeira guerra mundial eles [alunos de escolas brasileiras] estudaram assim ... o básico. Eles não conseguiram aprofundar no estudo ... eles estudam assim: tudo aconteceu assim, assim e pronto, acabou. Eles não entram em uma discussão tipo assim “O que você acha ...?”. (Aluna do ensino fundamental)

Assim, a combinação dos elementos - a crença no valor da cultura humanista européia, o capital escolar supostamente adquirido e uma forma de internacionalização local propiciada por essa experiência - parece sustentar a percepção desses alunos de sua própria formação escolar como um grande privilégio e como uma marca distintiva que lhes autoriza um sentimento de superioridade em relação a seus coetâneos, mas também a estudantes de outros níveis, da graduação ao “doutorado”.

O aluno da Fundação que leva a sério, ele não tem muita dificuldade para qualquer outra coisa ... estágio ... tipo, na Fiat ... eles se dão bem. Vou ter que fazer uma faculdade de Turismo, pode ser que eu reveja tudo que já vi. [...] Eu tenho um amigo que agora tá na [nome de universidade privada] fazendo Turismo, que fez até o começo do primeiro ano lá na Fundação, saiu e fez supletivo no [nome de escola privada]. Ele se dá muito melhor do que os outros. (Aluno do ensino médio-ITT, 2º ano)

Eles muitas vezes falam dos colegas que estão no [nome de escolas privadas brasileiras] e etc., e dos conhecimentos deles, que eles não ... simplesmente eles não sabem nada disso. E é um sentimento de auto-estima muito positivo. Porque eles percebem que estão sabendo mais. (Professor italiano)

A coisa que mais me interessou de todas as matérias que eu estudei lá foi a Filosofia, o modo como é estudado a Filosofia. Você pega desde o início da história dos filósofos ... até os modernos, é muito interessante porque eu li uns livros de Filosofia do meu primo, que ele está estudando agora na faculdade, são muito ruins. Eles vão por temas, não têm um discurso orgânico. Não achei nem um pouco interessante. (Aluno do ensino médio-Liceo)

Eu acho que ... os alunos de lá, em geral, mas não todos, desenvolvem uma capacidade bem melhor de expor conteúdo, de falar. Não só em italiano, mas em português [...] Inclusive, eu tenho uma professora [...], que ela é professora [...] na [nome de universidade privada]. E ... ela fala que a gente ... é ... a capacidade de se expor é maior do que muito aluno de doutorado que ela tem ... da universidade que ela tem! [...] Por causa disso, de ter argüição e tudo. (Aluno do ensino médio-Liceo)

A opinião de que a expressão oral dos estudantes da Fundação Torino constitui um de seus trunfos é ponto comum entre pais e professores, que associam tal habilidade à valorização e incentivo particular que a pedagogia da escola dá às exposições orais e à capacidade de articulação do discurso dos alunos. Mas a comparação e o posicionamento desses estudantes em patamares superiores aos alunos de “doutorado” são produto, no entanto, do mesmo mecanismo de distorção ou exagero que, de certo modo, alteram o discurso da professora, que se referia, no caso citado, a alunos de graduação. A exaltação de seu próprio valor e o entusiasmo que transforma realidades, expressos no discurso dos estudantes, são aspectos reveladores das mesmas características da “boa vontade cultural” detectadas nos discursos dos pais.

Essa segurança da superioridade da própria formação ou cultura, porque européias, não apóia-se, necessariamente, em práticas de investimento pessoal para tal aquisição. É o caso, por exemplo, de uma aluna que se vê mais culta que seus amigos que estudam em escolas brasileiras

Assim, eu, na quinta série, eu aprendi a cantar a nona de Beethoven em dialeto italiano. Eu, com dezesseis anos ... com ... não, na sétima ou oitava série, eu estava lendo é ... eu estava lendo ... é ... *Odisséia*, sabe? Então é assim ... umas coisas que no colégio brasileiro você nunca vai fazer! Então ... eu estava lendo Ítalo Calvino, li Italo Calvino ... então ... Ah ... nossa! Isso daí ... minha cultura, eu tenho certeza que é muito maior do que a das minhas amigas! Bem maior! (Ex-aluna do ensino fundamental e médio)

Ora, a acumulação de capital cultural pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação que custa tempo para ser investido pessoalmente pelo investidor (BOURDIEU, 1979b). No exemplo citado, os conhecimentos interpretados como distintivos e como adquiridos não surgem, todavia, como alvo de investimento escolar nas práticas dessa mesma estudante

Eu não tenho paciência, eu odeio ler. Eu não tenho paciência pra pegar um livro e ler. Nem isso! (risos) [se lê os livros que a escola pede]. Assim, quando a escola pede ... de vez em quando eu leio. Eu acho que ... eu li livro inteiro assim, incluindo os que a escola pede, acho que dois livros só, até hoje. Mas assim ... um eu parei faltando um capítulo pra terminar ... parei no último capítulo, o outro parei faltando quatro capítulos ... Não tenho paciência! (A mesma aluna)

Assim, a segurança da posse parece operar-se, em alguns casos, como que por transferência natural e não, necessariamente, como resultado de um trabalho de investimento escolar, a exemplo dessa aluna, cuja dedicação aos estudos revela-se rara. Tudo se passa como se, independentemente do empenho e trabalho escolar, ser estudante da Fundação Torino significasse, por si só, uma garantia da posição privilegiada em relação à cultura

Porque ... meus amigos inclusive ficaram me zoando porque eu tomei bomba. Eu queria ver elas estudando na Fundação! Elas não iam agüentar ... os primeiros dois meses, elas não iam agüentar! Porque a Fundação é ... primeiro, é mais difícil, por causa do italiano e das matérias diferentes. Porque ... ah é completamente diferente, não dá pra explicar, é “muuuito” diferente, muito. Então elas [amigas da escola

brasileira] ficam falando “Ah, você é burra, você tomou bomba na Fundação”. Eu posso ter tomado bomba, mas aí vamos fazer uma ... uma briga entre cultura aqui, vamos ver quem tem mais cultura, sabe? Eu ganho de mil disparado, com certeza! (A mesma aluna)

A descontinuidade revelada no depoimento, entre o reconhecimento e o investimento no capital cultural, reside no contraste que distancia o discurso dos alunos, de valorização da cultura legitimada, de suas práticas culturais extra-escolares, levantadas no segundo capítulo, que não condizem com a suposta atenção ou mobilização por produtos culturais mais raros ou mais legitimados, tidos como o trunfo proporcionado por uma formação escolar em estilo europeu.. As contradições em seus discursos revelam mais uma valorização, do que práticas cotidianas efetivas nessa direção. Todos esses elementos sugerem uma certa dependência desses estudantes do capital cultural veiculado exclusivamente pela escola.

Mas, assim ... eu tenho um professor de italiano que chegou na Itália agora, que ele já pôs na agenda dele que uma hora por semana a gente tem que discutir problemas atuais. Que ele vê que falta, eu acho, pelo menos, que ele deve ver que falta isso pra nossa formação. Mas o vestibular pede ... cultura geral ... é importante saber, né? Eu acho que, como a gente faz cronologicamente, nessa semana agora a gente vai terminar o 1800, a gente ainda não tem domínio sobre a história mais moderna. Então, eles já vão ...eu acho que falta um pouquinho. (Aluna do ensino médio-Liceo, 2º ano)

Assim, tudo se passa como se o simples contato ou mesmo a aquisição de conhecimentos veiculados exclusivamente pela escola bastassem para conferir aos estudantes, independentemente de suas práticas externas àquele universo, o estatuto de “interessados em tudo que acontece”.

Em termos de ... cultura geral assim, não sei se eu posso falar isso mas ... nesse sentido, eu acho que ... a minha é bem mais ampla do que ... não vou falar de qualquer um da escola brasileira, mas da grande maioria [...] Porque assim ... em nenhuma escola brasileira você lê Lusíadas, você não lê ... não sei, Dante Alighieri, essas coisas e ... você não tem muito aprofundado História, essas coisas. Filosofia ... é difícil você achar um colégio que tem. [...] Eu estudo os filósofos desde não sei quando ... eu gosto muito de Filosofia inclusive. Mas assim, nesse sentido de cultura geral assim ... eu acho que a gente tem muito mais. E lá eles ...

não sei se eles incentivam ou se despertam na gente, não sei. Em geral, todo mundo lá tem mais ... assim ... como que fala ... está mais ligado em tudo que está acontecendo. entendeu? (Aluno do ensino médio-Liceo, 2º ano)

Tudo isso como resultado de uma espécie de delegação à escola do poder de decisão e definição do que interessa, do que “realmente seja importante” ou conte como trunfo, o que explica a não extensão dessa mesma mobilização emocionada dos estudantes, diante de assuntos “escolares”, a outros alvos culturais veiculados por meios diversos. Nesse processo, manifestação de um fenômeno de subordinação das práticas e preferências à própria escola, “eles aprendem a ignorar o que eles ignoram e a se satisfazer com o que conhecem.” (BOURDIEU,1989, p.123)

Eu acho que a pessoa fica ligada ao que realmente interessa assim. Os professores italianos estimulam muito na gente também [...] a gente é ... ficar mais interessada no que interessa ... ficar interessada no que realmente é importante. (Aluna do ensino médio-Liceo, 3º ano)

A segurança dos filhos é captada e admirada pelos pais, cuja boa vontade cultural parece ser, de certo modo, contemplada. O entusiasmo de seus discursos sugere uma espécie de realização, de resolução do próprio sentimento de privação cultural de determinados conteúdos, na figura dos filhos, tornados, em alguns casos, a autoridade cultural da família.

Pois é, ela [refere-se a uma ex-aluna da Fundação Torino] já ta fazendo Psicologia e ela vai poder te falar o quanto que ela já está na frente, já está a frente dos colegas dela de Psicologia. A [nome da filha] que tá aqui agora na [nome de universidade privada], o quanto que ela já sabe sobre Direito, sobre Estado e que os alunos que ... que são das escolas normais, aqui do Brasil, estão crus. Ela fica: “Mãe não acredito que eles pensam isso! Eles pensam que Estado é isso, que país é isso, sabe?!” Por quê? Porque a Fundação Torino já dá tudo isso. (Mãe de aluno do ensino médio-ITC)

Se você conversar com [nome da filha] sobre Filosofia, você não acredita a visão que ela tem e assim, sabe, o raciocínio, o pensamento, as opiniões. Fez com que ela amadurecesse muito ... é ... cresceu muito em conhecimento, em visão de vida, demais! [...] Meu marido é muito inteligente [...] Então ele começou a falar, fazer uma ligação de Schopenhauer com teatro, com a influência que Schopenhauer teve no teatro e não sei o que. Aí eu entrei com os meus conhecimentos e

comecei a discutir, assim, com certeza daquilo que eu estava falando. Aí a [nome da filha] falou: “Pai, eu não estou entendendo o seu ponto de vista não, mas isso é óbvio, isso já existia!”. Não lembro exatamente de qual a influência que ele estava falando não. [...] Quando a [nome da filha] veio falar, aí tudo ficava bom, entendeu? Porque ela já estudou teatro e ela já fez ... a Filosofia dela, ela é melhor do que a gente em algumas coisas, então ... aí encerrou o assunto! (Mãe de Aluna do ensino médio- Liceo)

Por exemplo, a [nome da filha] tá estudando aqui Maquiavel. Ela não consegue conversar isso com as outras amigas dela, que não sabe nem quem é Maquiavel! Então, isso vai dando pra eles essa coisa de que ‘poxa!’ ... [...] E isso dá um diferencial natural. Por quê? Porque na hora que eles sentam pra conversar no bar com uma pessoa e que o assunto é assunto geral, ela conhece de assunto geral. Ela sabe o que é PIB. Ela sabe o que é .. . é .. . quando que na Grécia ... porque que hoje a Grécia é daquele jeito [...] porque que os países árabes lutam até hoje. Isso vem desde a história antiga. Então, ela tem conversa, ela tem assunto, ela tem papo! E ela sabe dizer se aquilo que você tá falando tá certo ou tá errado. Porque ela vira pra mim e fala assim: “ O que é isso mãe?! Como que você pensa isso?!” (Mãe de aluna do ensino médio-Liceo)

Por exemplo, pega um filme ... Cazuzza ... olha o tipo de reflexão ... Se você tiver um grupo de alunos da Fundação conversando sobre o filme do Cazuzza e um grupo de outros, você sente a diferença. Porque tem Filosofia [enfática], estuda de verdade Filosofia. Eu tenho amigos filósofos que falam assim ... "Nossa, impressionante!" (Mãe de aluna do ensino médio- Liceo)

Então, hoje em dia ela senta numa mesa de adulto e conversa algumas coisas, entendeu? E tem firmeza de ... de conversar, porque ... acho que se sente segura, né? Então eu estou vendo, eu estou vendo que ela está gostando. [...] Eu ... eu vejo ela bem ... muito confiante com o conhecimento dela. (Mãe de alunas do ensino fundamental)

O menino estuda História da Arte desde pequenininho e ... e eu vejo isso, convivendo com outros pais, o quanto os pais ficam impressionados: os meninos reconhecem o gótico ou ... sei lá ... enfim... um Michelângelo ... e eles conversam sobre isso, sobre ... sobre arte ... né, História universal e não sei o quê. (Professora brasileira)

4.1.6. A escolarização internacional nas estratégias educativas familiares

Uma inequívoca busca de distinção da formação escolar e cultural de seus filhos parece estar, então, na origem do interesse dessas famílias pela escola italiana. Seu pouco acúmulo de capital internacional e sua ânsia e sentimento de indignidade diante de outros recursos internacionais resultam em ações complementares, estratégias que, de certa

forma, supririam a expectativa de uma internacionalização mais efetiva dos filhos, que a escola, sozinha, não consegue proporcionar. Assim, por um mecanismo similar àquele da “boa vontade cultural”, uma espécie de “boa vontade internacional” parece fundar suas expectativas e estratégias voltadas para a internacionalização, que não se pode experimentar, mas que se sonha para os filhos. Além da reverência a tudo que se aproxima da cultura tipicamente européia, os sinais de sua “boa vontade internacional” revelam-se também no ascetismo, na atenção e seleção cuidadosa de práticas voltadas para a aquisição dessa subespécie do capital cultural que é o capital internacional. É o caso, por exemplo, dos investimentos em bens simbólicos que “agregam valor” narrados por uma mãe, cujas ações revelam uma forma de ascetismo familiar consciente, em função da formação dos filhos.

Porque eu tinha alguns zelos, alguns cuidados ... Televisão eu achava que era muito nocivo, então eu tinha muito cuidado com os acessos que eles tinham. E ... o estímulo à leitura, a participar de brinquedoteca, a ir em livrarias ... em ... qualquer tipo de evento cultural. Então ... interferindo nessa questão [...] estar presente e proporcionar a eles conviverem com ... em ambiente que o tempo inteiro estimulasse [...] alguma coisa que realmente vá agregar valor pra ela [...]. Agora, aqui em casa eu sempre tive o apoio do [nome do marido], um apoio ... de qualquer natureza, [...] e sempre o foco nos meninos, o que é melhor pros meninos. [...] Todos os sacrifícios são em função [...]. Eu tive que ... assim ... abrir mão de certas questões em função dos meninos, mas isso nunca pode ser comparado com sacrifício. (Mãe de ex-alunos de ensino médio)

Entre todos os cuidados e estratégias, a experiência internacional é tida como “uma premissa”.

A vivência, a experiência lá fora, sempre foi uma premissa. No caso do [nome do filho], ele não queria fazer intercâmbio. [...]. Então, no ano passado, como ele iria fazer o terceiro grau lá, eu achava que era importante uma experiência prévia do que é a Europa, mesmo porque, de repente não vingaria ele fazer a faculdade lá fora. Então, eu o estimulei a passar as férias na Espanha. Por que a Espanha? Porque como ele tem muita facilidade pra língua, e como ele também não estudava muito, não se empenhava, ele negligenciava o curso de espanhol que tinha dentro da Fundação, aí foi uma forma de estimular. Porque como o inglês pra ele não tem muito problema, eu achava que ele devia dar um foco no espanhol. (Mãe de ex-alunos de ensino médio)

Esse mesmo ascetismo revela-se ainda no cálculo minucioso, por parte de um pai, de seus investimentos no projeto de internacionalização da filha, um projeto que, segundo ele, exige o sacrifício de toda a família para manter o “custo alto” da filha, como por

exemplo, abrir mão de algumas viagens de férias em conjunto. À opção pela escola italiana, na origem dessa pretensão, seguem-se ações específicas de complementação de todo um planejamento, também nesse caso, consciente.

A [nome da filha] está há quatro anos fazendo Inglês. E também, além dela estudar Inglês na [escola livre de idiomas], [...] amanhã ela vai ter aula com um professor particular, que trabalha com ela audição, trabalha com ela ouvido, essa coisa: audição, ouvido e fala. E Espanhol [...] ela faz na [escola livre de Espanhol] [...]. não vai sobrar dinheiro, mas eu queria colocar ela numa aula particular também. [...] Conversei com uma professora de Italiano [...] ela vai dar uma hora e meia por semana pra [nome da filha] de Italiano, Literatura Italiana e, tipo assim, uma atualização em assuntos internacionais.[...] É uma aula particular, eu vou ter que gastar inclusive: uma vez por semana, uma aula de uma hora e meia, tá? (Pai de aluna do ensino médio-Liceo)

A urgência de investir em recursos internacionais que integrem a composição do capital cultural dos filhos expressa-se ainda no apoio “total” e irrestrito de uma mãe a qualquer desejo ou iniciativa dos filhos de contato com o internacional

Total, total [apoio a viagens internacionais], qualquer coisa de ir pra fora, pra conhecer gente nova, conhecer ... Eu não sei se porque eu tenho uma frustração nisso, é muito meu, né? Porque quando eu quis fazer intercâmbio, que meus amigos lá no Rio fizeram, né, meus amigos fizeram e eu me lembro que meus pais, eles não deixaram. [...] Eu acho muito importante você aprender uma outra língua e de preferência em outro lugar, né? [...] Ir pra França pra pegar o Francês, ou então pra Espanha pra pegar o Espanhol. (Mãe de ex-alunos de ensino fundamental e médio)

Sua “boa vontade internacional” revela-se, assim, no sentimento de indignidade ante o internacional, mas também na mesma tendência ao entesouramento - detectada por Bourdieu como característica da “boa vontade cultural” - relacionada, no caso, ao capital internacional

Eu ... eu [repete seu nome] já fui oito vezes pra Europa, graças à Deus ! [...] Às vezes ele [o filho] reclama de alguma coisa, aí eu falo pra ele “[Nome do filho], quantos meninos com dezenove anos de idade já foram seis vezes para Europa?!”. (A mesma mãe)

É importante lembrar, no entanto, que essa “boa vontade internacional” não se apresenta associada à esperança ou ao desejo de que os filhos vivam no exterior. Ainda que não representativo, o levantamento de dados sobre o futuro escolar de uma mesma turma de Liceo confirma essa idéia pois, em um total de 12 estudantes que concluíram o ensino médio na Fundação Torino, todos eles continuaram seu percurso universitário no Brasil. Ou seja, as vantagens da experiência de internacionalização parecem ser interpretadas pela maior parte dos pais como armas a serem utilizadas nas disputas escolares nacionais³⁹, e não em um pretenso futuro internacional.

Nós não pensamos em uma faculdade [...] porque nós ... quando a gente pensa em uma faculdade fora, você pensa em uma possibilidade também dos filhos irem embora, né? E de não vê-los mais com facilidade, principalmente sendo dois homens. E [...] se eles não se adaptarem fora, quiserem voltar ... matérias que não batem, a legalização da faculdade ... A gente vê uma série de pessoas que hoje têm essa dificuldade. Mas a gente acha que, por outro lado, é uma experiência muito grande, muito válida e quer queira, quer não, a Europa ela tem anos luz na nossa frente, né ? [...] Não que a gente queira ... não temos a intenção ... mas temos a intenção de que ... de deixar pra eles uma porta a mais, mas não estimulamos, de forma alguma, a morar fora e nem fazer faculdade fora. Mas estimulamos sim fazer um mestrado, fazer uma especialização entendeu, morar um tempo fora ... mas já mais velhos. (Mãe de alunos do ensino fundamental e médio)

Porque o [nome do marido] tinha muita dúvida [...] “Como é que é? Nós vamos mandar os nossos filhos pra fora do país? É isso que você quer?” Não, não é isso que eu quero, mas eu quero formar um cidadão sólido pra contribuir exatamente aqui, porque é ... eu via que era um diferencial, era um atributo a mais para o mercado de trabalho, sabe [...] o fato dele ter a possibilidade de vivenciar a cultura europeia mesmo. (Mãe de ex-alunos de ensino médio)

Eu falei: “[Nome da filha] se você quiser você tem que se qualificar pra tentar lá fora.” Ela falou: “Não quero não”. Nem mesmo se interessou. [...] Ela ficou três meses lá [no exterior] pela primeira vez, porque ela

³⁹ Um levantamento assistemático e parcial sobre o destino escolar desses alunos, no nível universitário, mesmo que a partir de dados não representativos, pôde constatar sua participação nas disputas mais acirradas do campo nacional mediante o ingresso em universidades públicas concorridas, em cursos prestigiados. É o caso, por exemplo, dos estudantes dessa mesma turma do Liceo que complementaram sua formação na escola italiana com a frequência a “cursinho” pré-vestibular em períodos de seis meses a um ano e meio. No total de 12 alunos, sete ingressaram para a UFMG nos cursos de Medicina, Comunicação, Engenharias Mecânica e Civil, Ciências Sociais (dois casos) e Letras. Os demais ingressaram em universidades privadas: dois alunos para a PUC, nos cursos de Psicologia e Relações Internacionais; dois para Direito, nas Faculdade Milton Campos e Newton Paiva, e um para Jornalismo, na FUMEC. Outros três alunos entrevistados, que não fazem parte dessa turma, mas com os quais estabeleci contato posteriormente, foram aprovados em Medicina (dois anos de cursinho) e Ciências Sociais (seis meses de cursinho), ambos na UFMG; e Direito, na Milton Campos.

nunca fez intercâmbio, nem ela nem o [nome do filho] nunca fizeram. Também nunca me interessei, nunca foram para Disney, quer dizer, eles não têm essa trajetória. (Mãe de ex-aluna do ensino médio-ITT)

A gente sabe que, por exemplo, uma pessoa que faz Medicina na Alemanha, o curso não é válido aqui. Só se ele for morar na Alemanha o resto da vida ... ou em outro país, né? Então ... o que pesou mais foram esses outros cursos, todos num local só, e a questão de intercâmbio dentro do próprio país, entendeu? (Mãe de aluno do ensino médio-ITC)

Nem passou pela minha cabeça! [um futuro internacional para o filho] Se tivesse pensado e eu lembrasse da viagem do [nome do filho] eu não tinha nem colocado! [na escola italiana]! (risos). Foi assim, por ser uma escola onde eles iam aprender línguas, onde a turma era pequena, onde eu acho que poderia haver um universo ... mas eu nunca fiquei assim “Ah eles vão estudar fora, vão trabalhar fora...”, nunca veio isso na minha cabeça não. [...] Eu não acho que vale a pena. Eu não tenho vontade de que meus filhos trabalhem fora, eu acho que aqui é muito melhor. (Pai de alunos do ensino fundamental e médio)

Essa mesma “finalidade nacional”, na base das estratégias relacionadas ao internacional, é detectada em outras pesquisas, como a de Poupeau (2004) sobre a abertura ao internacional e as estratégias de acumulação de capital das elites bolivianas. Entre as famílias da Fundação Torino, poucos são os casos em que a previsão de uma ida para o exterior, já no nível universitário, acompanha a experiência de escolarização de alguns estudantes e as expectativas de seus pais.

Primeiro, ela tem que escolher a escola, escolher assim, ter idéia do que ela escolher. Ela tem que definir uma escola e a gente tem que tentar. [...] Penso [na possibilidade da filha sair para o exterior]. Ela vai continuar. Não vai voltar aqui nunca mais. (Pai de aluna do ensino médio-Liceo)

Com esse objetivo de dar mais uma oportunidade para eles em termos de futuro, né, porque [...] eles podem ter acesso a qualquer universidade da Europa sem nenhum outro ... prestar nenhum outro exame nem nada, né? E para eles, que já têm a cidadania italiana, a possibilidade é maior, porque além de pode morar lá, por causa da cidadania, eles podem ter acesso a qualquer faculdade da Comunidade Européia. (Pai de alunos do ensino fundamental)

Todos esses elementos elucidam, portanto, um fenômeno comum que reúne as famílias da escola italiana e as diferencia do restante dos grupos favorecidos que optam pelas escolas nacionais: sua atenção sensível a mudanças na rentabilidade dos diferentes

recursos culturais e sua propensão a agir na direção da reestruturação do próprio patrimônio, por meio das estratégias de reconversão (BOURDIEU, BOLTANSKI e SAINT MARTIN, 1973) que julgam as mais eficazes para a manutenção ou mesmo acréscimo do capital que, em suas trajetórias sociais, fez e faz a diferença.

4.2. A experiência vivenciada na EABH

Os discursos de estudantes e pais da escola americana levantam três temas distintos como basilares para a compreensão da singularidade da experiência vivida: o primeiro trata das características particulares do tipo de socialização vivenciado no interior da escola; o segundo aborda a dimensão escolar dessa experiência; e, por último, os efeitos da escolarização internacional na percepção de pais e alunos.

Uma característica do conjunto dos relatos é o foco na dimensão social da experiência vivenciada. De modo bastante diverso do encontrado na escola italiana, o contato inicial dos alunos com a EABH é marcado por uma adaptação quase que imediata àquele universo, definido como um lugar que “adoram”, onde se sentem em casa ou mesmo em família.

Os três adoram lá. Não querem sair não. [...] Até, no final do ano, minha esposa falou assim: “Vocês querem um carro novo ou querem ir estudar na escola americana?”. Aí preferem a escola americana. (Pai de alunos do ensino fundamental)

E, por outro lado, não tem aluno que não goste da escola americana.[...] Nossa Senhora! Só não iam [os filhos] quando estavam doentes, entendeu? Porque tudo lá é para segurar os alunos, entendeu? [...] Uma escola que começa de manhã já falando “Olha, depois tem esporte, tem jogo, não sei o quê, não sei o quê ...!” (Pai de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

Só pra te ilustrar, normalmente ... agora eles vão entrar em período de férias. [...] E já chegou até de um dos meus meninos "Ah mamãe por que a gente não passa as férias na escola?", sabe? Então, é ... eu acho que uma criança, quando dá um testemunho desse, a gente já ... né, não tem muito mais o que falar né? (Mãe de alunos do ensino fundamental)

No primeiro ano de transferência, ao sair da escola brasileira pra escola americana, foi um deslumbre! Acharam ótimo! Uma escola mais aberta ... etc. (Mãe de aluna e ex-alunos do ensino fundamental)

Logo de cara! [...] Desde o primeiro dia! Pra tirar [da EABH] era um inferno! [...] Sempre gostou da escola [...] Ele gostava de tudo. (Mãe de ex-aluno do ensino fundamental)

E eu me identifiquei muito com a escola. Aí eu falei “Bom, pra [escola] brasileira eu não volto mais”. (Ex-aluna A do ensino fundamental⁴⁰)

Eu sempre adorei estudar na escola americana. Eu acho que é uma ótima escola, tanto no sentido pedagógico quanto ... social. Eu sempre tive muitos amigos e tudo. (Ex-aluna B do ensino fundamental)

A dificuldade inicial dos estudantes com o idioma inglês está presente nos depoimentos e é avaliada como grave pela maior parte dos pais, alunos e professores. Entretanto, os relatos dão conta de que ela é superada com o decorrer do tempo.

No primeiro ano foi aquela dificuldade pra elas. Eu lembro que eu ainda matriculei a [nome da filha] no [escola livre de idiomas], as duas no [nome da mesma escola], certo, pra poder ... paralelo. (Mãe de ex-alunas do ensino fundamental)

A [nome da filha] ... foi mas difícil pra ela quando ela entrou na escola americana ... Eu lembro que eu passava assim ... três, quatro horas por dia ajudando pra ela fazer o para-casa, sabe? Ela não sabia nada de inglês ... nada! E ... foi muito difícil pra ela. (Mãe de aluna e ex-alunos do ensino fundamental)

Porque a [escola] Americana ... ela coloca a criança diretamente na escola sem nenhuma ... é ... sem dar à ela condições de falar nem o básico ... Ela joga a criança lá dentro ... e ela que fique ... junto com a professora brasileira e junto com a americana. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental)

E ... não sei, eu sabia pouco inglês [...] fazia aula particular de inglês em casa, é .. pra pegar o ritmo da escola americana e tal e... inclusive com outros alunos que iam começar no mesmo ano letivo, e... assim, era difícil. Era muito difícil, eu lembro que, tipo, as primeiras semanas a única coisa que eu falava era, tipo, “ Eu não sei falar Inglês”. E aí, sentava perto de um menino que ficava me explicando tudo. É ... eu ficava completamente perdido! (Aluno do ensino fundamental e médio, 18 anos)

Muitos entram com dificuldade que ... agora eu acho que nem entra mais. Entrava sem saber o Inglês, aí ficava apertadíssimo! O menino ficava ruim demais. (Ex-professora brasileira)

⁴⁰ Optei por acrescentar dados, como idade, ou uma letra, quando a identificação utilizada não distingue os entrevistados em uma mesma seqüência de falas.

Teve o problema inicial da língua, porque ela não conhecia nada de Inglês. Ela fez uns três meses de reforço em uma escola. (Mãe de alunos do ensino fundamental)

Eles me ajudaram, eu não tive dificuldade [...] Ah ... falava, assim, aquele inglês macarrônico. Falava bem não, mas eles me ajudaram e tal ... os professores eram atenciosos ... aí acabou que eu aprendi. (Aluno do ensino fundamental e médio, 16 anos)

4.2.1. Uma família - a dimensão social da experiência

As razões dessa fácil adaptação, do sentimento expresso pelos estudantes de que se sentem rapidamente “em casa”, não obstante os problemas lingüísticos, podem estar nos aspectos positivos indicados por pais e alunos. Uma visão bastante comum nos discursos é a da EABH como uma família: um grupo pequeno onde todos se conhecem: pais, crianças, jovens e professores

E os meninos ficavam na escola até tarde. Terminava a aula, todo mundo ia pra praça de esporte, e os professores lá junto, né? Os professores de juiz. [...] E existia aquela união dos colegas de todas as séries. Até hoje eles encontram. É uma família, isso que eu estou dizendo pra você, eles eram uma família. (Mãe de ex-alunas do ensino fundamental)

Então eu acho assim ... eu gosto dessa proximidade que a gente tem com a escola, com os professores. É uma grande família, sabe? Eu acho isso muito importante. Eu acho que, nos dias de hoje, eu acho, eu queria dar isso pros meus filhos, sabe, esse diferencial. E acho que eu estou conseguindo. (Mãe de alunos do ensino fundamental)

É uma grande família ... posso considerar a escola americana uma grande família, onde todo mundo se conhece todo mundo dá notícia de todos os fatos com seus filhos ... e tudo. [...] Parece que eles se envolvem mais. [...] Eu acho isso muito interessante. E de tempos em tempos eles fazem umas festas ... é ... para ... justamente ... essa confraternização familiar. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental)

Era aquela escola assim, muito família, todo mundo se conhecia desde pequenininho, as salas eram as mesmas, os pais todos se conheciam, aquela coisa. A escola americana era meio que caseira mesmo, sabe? Às vezes nem tinha comunicado formal, eles ligavam pros pais e conversavam, todo mundo se conhecia, aquele clima realmente assim, muito pouco aluno, né? [...] Família eu digo no sentido assim, era informal, todo mundo se conhecia bem, mas ao mesmo tempo era [...] assim, tinha as regras, sabe? O pessoal lá era bravo, não é que você fazia tudo que você queria não. (Ex-aluna do ensino fundamental)

Por isso que eu prefiro a escola americana e também ... é tipo ... meu lar, assim ... não sei se eu conseguiria me adaptar à outra escola. [...] Assim,

por ser uma escola pequena, todo mundo da escola é seu amigo. [...] Eu fico o dia inteiro na escola ... convivendo com todo mundo como se fosse [...] meu irmão. Porque eu estou com ele a vida toda, sei tudo dele ... conviver com ele assim, todo dia das 8h até as 15h e depois da aula também, nos finais de semana ... É muito ... concentrado, assim, todo mundo. (Aluno do ensino fundamental e médio, 17 anos)

Sempre foi ... colégio bem pequeno, mas todo mundo sabia o nome de todo mundo e ... mesmo se você tivesse lá em cima, 10ª série, se você nunca conversou com ele [algum outro aluno], pelo menos você já ouviu falar, você sabe quem é se passar no corredor e tudo mais. [...] É ... realmente é um grupo de amigos ... é ... a escola toda é um grupo só. (Aluno do ensino fundamental e médio, 18 anos)

Então, tem um clima muito bom na escola. Aí ... é isso [...] esse negócio que eu falei, dessa relação com o professor ser muito boa, de você ter muitos amigos, todo mundo te conhece, você conhece todo mundo. (Aluna do ensino fundamental)

Os estudantes passam a maior parte do seu dia juntos e muitos ainda permanecem no estabelecimento depois do horário escolar para a prática de esportes. A convivência diária acaba por produzir nesses jovens a sensação de que fazem parte de um mundo próprio, particular, no qual se reconhecem. Eles se sentem como que “em casa”, em um ambiente que reúne várias das características do lado positivo de “estar em família”.

A escola americana ... ela propõe um ambiente assim ... enquanto eles estão lá, sete horas por dia ... é muito tempo, né, você se sente em casa. Você almoça lá, você é amiga de todo mundo ... dos professores, do pessoal que trabalha na manutenção ... tem as festinhas ... É ... eu não te falei que eles andam em grupinho?! (Ex-professora brasileira)

Raras foram as vezes em que a sensação de pertencimento a um grupo restrito surgiu nos discursos com uma conotação negativa:

O dia inteiro [tempo que os filhos ficavam na escola]. Chegava em casa, tinha dever para fazer ... ou então, se tivesse torneio, tinha algum jogo. Então era só aquela amizade ali, restrita ali dentro e ... éas vezes eles se sentiam ... como se diz ... presos. Eles comentavam isso comigo. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

Mas sobre quais aspectos se apóia esse o sentimento tão disseminado entre estudantes e pais, de que a escola americana seja uma grande família?

a) O esporte

O esporte, por exemplo, é frequentemente apontado nos relatos como uma das vantagens principais da proposta da escola, uma prática de socialização que promoveria, entre os jovens, o sentimento de participação, de integração, de segurança e de pertencimento a uma equipe.

Então você é obrigado a ter aquele relacionamento diário com todo mundo, todo dia, desde o maternal até a décima segunda série, né? [...] Aí você vai fazer esporte, todo mundo tem que fazer todos os esportes, porque não tem aluno suficiente pra encher as equipes. Aí, são os mesmos alunos que viajam, os mesmos alunos que acabam saindo ... Então eu acho que acaba ... você acaba tendo um relacionamento mais intenso mesmo. (Ex-aluno do ensino fundamental e médio)

E eu adoro esportes, então, lá pra mim era muito bom porque eles ... a aula começava às 8h e terminava às 16h mais ou menos e, todo dia, depois da aula, tinha esporte. E eu gostava muito, eles faziam torneios, a gente já viajou para vários outros estados, muito legal. [...] Se você é bom em esportes eles ... sabe, tem muitas atividades além das escolares que ... sei lá, te ajudam tanto quanto a escola ... quanto a fazer outra coisa. Porque às vezes você tem aquele aluno que é totalmente perdido na escola, mas que é excelente em esporte, então se encontra no esporte, se acha no esporte e vai bem no esporte, tem muito disso também. (Ex-aluna do ensino fundamental)

Às vezes eu sinto que ... por exemplo, eu viajei bastante no Brasil, pelos torneios, né? Eu tinha um esporte, eu vejo que muitas amigas minhas não praticam esporte. Eu amo esporte e isso foi da escola americana[...] Eles também meio que forçam você a ficar lá, tem os treinos depois da aula, de uma às quatro e meia ... e eles estão incentivando. Na escola brasileira não tem esse incentivo mesmo. (Ex-aluna do ensino fundamental e médio)

Pesquisas estrangeiras sobre escolas internacionais (WAGNER, 2002) chamam a atenção para o lugar ocupado pelas práticas esportivas na formação proposta por essas instituições. Segundo Wagner, as competições e as viagens servem de ligação entre as escolas internacionais e contribuem para a promoção de um “espírito internacional” (p.173) graças ao qual os alunos aprendem a se considerar como parte da mesma elite. No caso dos estudantes e familiares da EABH, a alusão ao caráter aglutinador do esporte é frequentemente associada ao contato propiciado com os alunos das escolas americanas do resto do Brasil.

E, por exemplo, tem uma coisa bem legal que eu queria falar [...] é ... dos torneios de esporte que tem lá na escola ... e em outras escolas americanas no Brasil. [...] Cada ano é em uma escola diferente. Aí você convive com pessoas de outros lugares, Recife ... é ... Salvador, Curitiba, Rio, São Paulo. Aí ... isso é bem legal assim. [...] Chama torneio da amizade. (Aluna do ensino fundamental)

São jovens brasileiros, de todas as partes do país, que se sentem em família porque compartilham, por ocasião de prática esportiva comum, entre outros, da mesma língua. O uso do inglês fluente é o passaporte de reconhecimento e aceitação imediata como parte da mesma “comunidade”, uma família internacional dentro do nacional.

E eu acho assim muito mais diferente ... nós, da escola americana, nós somos muito diferentes do que na escola brasileira. Se eu estou em Brasília e estou falando inglês com um colega daqui que foi comigo, aí tem um cara que estuda na escola americana ... aí vê que você é brasileiro e você está falando inglês há um bom tempo, ele chega e vai conversar com você. Ele vai falar: “Ah, você estuda aqui?”. Você já tem essa amizade assim, por estar na escola americana. (Aluno do ensino fundamental e médio)

A sensação de pertencimento parece ser, assim, reforçada entre pares que se reconhecem pelo domínio comum da língua inglesa. Esse mesmo aspecto surge, por outro lado, como raiz de uma fronteira que separa esses grupos - que se percebem, nessas ocasiões, como internacionais - dos brasileiros.

É, como se fosse uma marca ... um código ... uma marca ... uma coisa que eu trago ... um diferencial... Quando o pessoal chega, eu falo: “*Hi, how are you?*” É uma coisa, que eu repito ... que falei lá dentro da instituição e repito fora. Isso dá uma coisa assim ... eu pertencço àquela (tom de orgulho) ... àquele grupo secreto (Ex-professora brasileira)

O esporte aparece ainda no cotidiano da escola como uma via de integração paralela àquela propriamente escolar. Alunos que não conseguem atender às exigências quanto a rendimento escolar, notas satisfatórias, ou mesmo disciplina, encontram na prática esportiva uma possibilidade de reconhecimento e aceitação pelo grupo

E todo aluno que tava ali era valorizado por aquilo ... um pouquinho que ele tivesse, os professores catavam aquilo e incentivavam o aluno. Tanto que um dos colegas das meninas, dizem que ele era um capeta aqui em Belo Horizonte, ele foi expulso de todas as escolas de BH. A mãe não tinha aonde colocá-lo, levou pra escola americana. O que que aconteceu? Matéria nenhuma ele não ia bem, mas ele era ótimo em esporte! Os professores colocaram ele em esporte, certo?! Incentivaram! E o esporte deles é competitivo! O aluno pode tirar zero em Português, mas se ele fez gol e se ele se sobressaiu no esporte, isso é mais importante do que tirar dez em Matemática, dez em Português, dez em Inglês. E esse menino, que era encapetado, ele virou outra pessoa! (Mãe de ex-alunas do ensino fundamental)

Ele [o filho, com problemas frequentes de indisciplina] é muito bom de bola, sabe? Então ele era o ídolo da escola, desde as criancinhas que entravam lá quase que engatinhado, pela mão, tá certo, até os mais velhos, os pais dos mais velhos adoravam meu menino lá. Ele era bom de basquete, bom de futebol, dava um show de bola lá. Então assim, cria um vínculo, uma relação muito grande. (Pai de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

Por exemplo, esse meu filho, eles inventaram assim, até ... tipo proteger, porque ele era um menino diferente. Ele era muito bom no esporte, então eles iam lá ... a professora dele falou assim: “Eu gostaria de ver esse olhar do [nome do filho] durante a minha prova!”. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

A participação nas atividades esportivas surge então como fator de negociação, com forte peso na obtenção de melhores resultados, seja do ponto de vista das notas, seja daquele da disciplina e do comportamento do aluno na escola.

A punição lá, pra você ter uma idéia, se eles respondiam a um dano, se tinha uma falta de comportamento, a punição era não participar no próximo torneio. (Pai de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

Eu tirei duas notas ruins assim, que eu não ... eu não sei ... aquela vez que você vai mal assim, meu boletim ficou abaixo ... da minha média. Aí o professor pegou e falou assim: “Oh, você sabe que se você for mal de novo, você fica sem esporte”. Porque esporte é benefício, né? Era um benefício que a escola proporcionava você participar. E todo mundo gostava, né? (Ex-aluno do ensino fundamental e médio)

b) Um grupo restrito

Além do esporte, outras práticas cotidianas da escola parecem compor a percepção dos entrevistados da EABH como uma família. A “união dos colegas de todas as séries” é incentivada pelo próprio estabelecimento, pelos professores - através de atividades que

estimulam a cooperação e o entrosamento entre alunos de diferentes idades - e valorizada pelos pais

A diretoria, ela preza por um regime de disciplina muito importante onde os adolescentes têm um relacionamento assim de respeito fora de série com as crianças da pré-escola e vice versa. É muito compartilhado o trabalho lá dentro da escola. Tipo ... por exemplo ... os alunos mais velhos, eles atuam diretamente com as crianças pequenas, sabe? Há um envolvimento muito ... assim ... é ... humano, sabe, solidário entre os alunos lá dentro. [...] Por exemplo, as crianças da quarta série tem um momento [...] de leitura, então eles vão para as turminhas da pré-escola, eles vão fazer leitura para os pequeninhos da pré-escola. (Mãe de alunos do ensino fundamental)

E existia aquela união dos colegas de todas as séries. [...] Tanto que a [nome da filha] ... vinha convite [...] a menina estava no jardim, a [nome da filha] estava com 9 ... 12 anos ... sei lá, e a menina estava com 5 ... 6 anos e adorava a [nome da filha]! Vinham os convites de aniversário pra ela ir, do maternal! E [a filha] ia, os colegas iam. Então, era uma família! Eles passavam o dia inteirinho juntos! (Mãe de ex-alunas do ensino fundamental)

À convivência intensa durante a maior parte do dia, prolongada pelas atividades extracurriculares e pela rede de relações daí estabelecidas, somam-se as reuniões entre os pais, as festas organizadas com auxílio das famílias, a feira do livro, enfim, diversos eventos que contribuem para o reforço permanente da idéia de pertencimento a uma “comunidade” .

Então a escola tinha muito isso, envolvia muito a família e os meninos. E era uma coisa muito agradável. Eu achava. [...] Todo mundo lá que pode doar um pouquinho do tempo fazia isso. [...] A gente tinha prazer de fazer alguma coisa para a escola, era gostoso. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

Alguns pais que, vamos supor, sabia tocar piano: ia pra escola dar aula de piano pros alunos, entendeu? Chegava um americano e falava. “Ah eu sou ótimo em piano. Vamos dar aula de piano pra esses meninos? Vamos”. Outro que ... se chegasse outro americano, ou outra pessoa, ou um dos pais, tem o dom pra ... pra qualquer outra coisa: ia pra escola, entendeu? (Mãe de ex-alunas do ensino fundamental)

Assim como os laços de amizade, uma espécie de solidariedade entre os participantes ultrapassa, por vezes, os limites da escola, em casos em que todo o grupo parece se envolver com problemas pessoais vividos por uma ou outra família.

Vou te contar um fato que aconteceu comigo [...] Quando os meninos entraram pra Escola americana, logo depois eu tive um [problema de saúde] e eu me lembro que eu fiquei completamente fora do contexto escolar, né? [...] E nesse ponto pra mim ... acredito que pra eles também, foi fantástico.[...] Eu me lembro que toda a escola se envolveu comigo, sabe? Todo mundo torcendo ... todo mundo, sabe, telefonando ... perguntando, especulando ... Então isso aí foi muito bom como um todo, sabe? (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental)

E com relação à família, por exemplo, se eu estou com algum problema familiar, qualquer coisa ... eu não digo eu ... graças a Deus, mas eles estão abertos à escola adaptar ao que você está vivendo, sabe? (Mãe de aluno do ensino fundamental)

A intensa participação dos pais nas atividades da escola não se dá, no entanto, de maneira homogênea. Diferentes graus da adesão separam pais muito envolvidos - seja do ponto de vista da organização administrativa, social ou mesmo pedagógica - de famílias cuja participação é bem mais tênue ou, às vezes, nula.

É lógico, tem pais que colocaram seus filhos lá e não estão assim é ... não dão o acompanhamento, né? E aí começa a gerar várias críticas porque tem pais e tem pais, né? [...] Agora, tem pais que acham que é cômodo colocar em uma escola e deixam as coisas acontecerem. [...] Então ... é ... também tem essa diferença, né? E existe isso na Escola americana ... E é impressionante, por a escola ser pequena e ter ... vamos chamar "esses times" né, esses dois times ... é ... a gente nota a diferença de comportamento das crianças. [...] A gente vê que são crianças que são acompanhadas por babá, com motorista, e ... sabe? A gente vê muito pouco os pais dentro da escola e ... o que não é ... o que não é ... assim, o que não poderia acontecer, porque a escola é uma associação de pais ... (Mãe de alunos do ensino fundamental)

Por exemplo, agora vai ter uma reunião da associação, agora em maio, que é a reunião que vai estar fechando o ano, né? [...] A gente sempre vai. Pouquíssimos pais vão. É o que eu estou te falando, as pessoas assim ... eu te falo por mim ... a escola participa ... tenta participar a situação da escola para os pais ... Essa reunião é importantíssima. Eu acho que é uma reunião que todos os pais deveriam ir. [...] A maioria dos pais não vai, não vai! Depois reclama, você está entendendo? (Mãe de alunos do ensino fundamental)

A idéia de “times”, presente no discurso, ajuda a compreender a forma como algumas dessas famílias adotam para si a defesa da escola americana. São pais que compartilham de opiniões muito próximas sobre a educação dos filhos, sobre a atuação dos pais, sobre o papel da formação escolar nessa educação e sobre as vantagens que a EABH

oferece. No entender deles, o “outro time” seria composto por famílias que, por razões diversas, falta de tempo ou pontos de vista diferentes, delegam à instituição todas as decisões relativas à vida escolar de seus filhos. O depoimento de um professor confirma essa divisão, atribuindo a ela a influência do capital econômico.

Normalmente as mais ausentes eram dos brasileiros mais ricos. As mais presentes eram aqueles de classe média que faziam isso ... [faz um gesto que representa “suar, trabalhar duro”] para pagar a escola, ou de estrangeiros. Os estrangeiros são muito preocupados com a educação, estavam sempre querendo saber. (Ex-professor brasileiro)

O número reduzido de alunos, se lembrado recorrentemente como fator de integração porque possibilita uma relação mais intensa entre os sujeitos no cotidiano da escola, é também apresentado, pelos próprios, como razão da forte evasão, que ocorre, em geral, nas séries finais do ensino fundamental, período em que começam a se perceber como parte de um ambiente demasiadamente restrito, com poucos colegas e amigos. As turmas do ensino médio são extremamente reduzidas e podem ser formadas por apenas dois ou três alunos.

A socialização intensa surge nos discursos também como resultado de uma certa “tranqüilidade” sentida pelos usuários do estabelecimento, quanto à origem dos colegas, das famílias, dados que a escola faz questão de divulgar.

Eles mandam uma coisa que a escola brasileira, na minha época, não tinha. Eles mandam o nome de todos os alunos, com filiação, com ... onde o pai trabalha, onde a mãe trabalha, qual o telefone, endereço, tudo. No início do ano você recebe. Então você realmente tem o telefone, tem contato. E a gente encontra mesmo. (Mãe de alunos e ex-aluno do ensino fundamental e médio)

Eu falo com os pais “Olha se você põe seu menino aqui, qualquer colega que for na sua casa, você sabe quem é o pai e quem que é a mãe, como ele vai saber quem são vocês. Isso aqui é uma família e você pode estar tranqüilo em questão dos meninos”. (Funcionário da escola)

Como dito anteriormente, o alto custo da EABH define, de antemão, sua clientela. A marca do favorecimento econômico, mas também os valores compartilhados pelos estudantes e por suas famílias, acabam por delinear as fronteiras que possibilitam as

características de coesão dessa “comunidade”, fronteiras que asseguram a garantia de ser especial em meio a iguais:

Olha eu acho que, não é pelo fato dela ser americana, eu acho que pelo fato da escola ter alguns diferenciais que ... que infelizmente algumas famílias privilegiadas podem ... obter, podem usar isso. (Mãe de aluno do ensino fundamental)

Um conjunto de valores reconhecidos como mais próprios da sociedade americana compõe um sistema singular de interpretação e avaliação de si e dos outros, de quem condiz ou é exterior àquele universo. Assim, a adesão aos modos de vida mais americanos reforça a percepção desses estudantes de que não são iguais aos brasileiros.

Eu conversava em inglês com a minha irmã, converso até hoje, às vezes. Aí o que começa a acontecer no final? Você fica naquele mundinho. [...] Você ia ouvir música, você ouvia música em inglês, porque tinha seus colegas que não falavam português, eram estrangeiros. Você ia ver um filme, você ia ver um filme em inglês, naturalmente. Então eu acho que, no final, quando eu saí de lá, acaba que eu tinha um ... [...] eu tinha uma sensação muito assim, antibrasileira. Queria morar lá [nos EUA], não queria morar aqui, não gostava de música brasileira, achava o fim dançar axé! Eu olhava aquilo, pra mim era assim, pornografia infantil! E ... então, eu tive uma sensação meio antibrasileira, ou talvez, muito americana demais. (Ex-aluna do ensino fundamental)

A socialização lá é fantástica ... Por ser uma escola pequena, eles são amigos de todo mundo ... É muito bonitinho ... eles são unidos ... e eles têm uma turminha que eles freqüentam ... festas ... bares... vão um fim de semana viajar ... Eles ... fazem parte de um microcosmo aqui ... eles não se relacionam aí fora. (Ex-professora)

Viver em outro meio, em contato mais intensivo com outra cultura e as regras que lhe são próprias, tudo isso parece produzir nos jovens da EABH uma sensação de distanciamento dos costumes brasileiros, sobretudo daqueles que julgam negativos.

Horário pra tudo [na EABH], não pode ficar no corredor ... diferente de escola brasileira. Minha mãe fala que eu chegava em casa [quando estudava em escola brasileira] e falava “Mãe, eu não consigo comprar lanche ...”. Ela falava: “Por quê?” “Porque o pessoal fica furando fila ...” E não tinha isso de furar fila na escola americana, era todo mundo certinho nesse ponto. Mas brasileiro é malandro, né, brasileiro gosta de

passar na frente do outro, passar bilhetinho. (Ex-aluna do ensino fundamental e médio)

Muitas normas assim ... pequenas ... porque não tinha uniforme lá, né? E ... e as brasileiras [em tom de deboche] ... barriguinha de fora, blusinha, saínia ... nóh!! A primeira coisa que fez foi tirar tudo isso! Assim ... short ... pra baixo ... sem mostrar a barriga! Porque começou a ser muito abrasileirado o negócio [refere-se a um período em que escola recebeu muitos alunos provenientes das escolas brasileiras]. (Ex-aluna do ensino fundamental)

Dois fatores podem ser destacados nesses depoimentos. Inicialmente, o modo como os estudantes se localizam “exteriormente” aos brasileiros. A distância tomada em relação às regras e ao estilo de vida nacionais parece denunciar, em suas disposições, a percepção e uma certa crença latente de que são estrangeiros, o que fica revelado direta ou indiretamente em alguns discursos:

Então, mesmo se eu tivesse ... se eu fosse brasileiro ... se eu fosse ... se eu falasse ... não *sabia* falar inglês, eu ia querer ver o filme em inglês com legenda lá na escola. Já estou até pensando que eu sou americano! [risos] (Aluno do ensino fundamental e médio) (grifos meus)

A imagem de si e dos outros como brasileiros ou não surge também nos discursos em associação à antiguidade de pertencimento ao grupo (ELIAS, 1997), diferenciando as posições de “instalados” dos “agregados” - como na avaliação de uma ex-aluna, referindo-se ao período de ingresso, na EABH, de um grande contingente de estudantes provenientes de escolas brasileiras:

Quando eu entrei lá realmente não tinha brasileiros estudando na escola. Tinha alguns, mas eles tinham entrado assim, muito novos, no pré-primário, sabe como? [...] E acaba que o que aconteceu é que, no final, a escola foi ... começou a ... eu não sei dessas coisas formalmente, mas acho que eles começaram uma campanha de querer mais alunos, que aí [...] foi entrando um monte de gente brasileira e eu acho que descaracterizou muito a escola. [...] De repente, entram lá os brasileiros, aí tudo vai mudando. Igual, por exemplo, “Ah, a D. Maria não cozinha bem”. Aí vinham os pais dos alunos brasileiros reclamar que tinha que mudar de cozinheira. [...] Então, de repente entraram pessoas mais velhas, que não tinham sido formadas na escola desde pequenas, não tinha jeito delas se adaptarem àquele ambiente. Porque todo mundo... aquilo funcionava porque o pessoal entrava novinho e ia. E aquilo era meio que o ... o centro da escola. E aí vinham os agregados, que vinham

e voltavam toda hora [...] Começou a atrasar muito a nossa matéria por causa disso. Eu lembro disso porque, de repente tem cinco brasileiros e três que estavam lá originalmente ... brasileiros assim, recém chegados, que também não falavam inglês, e mais três alunos. Então a gente ficou em desvantagem. Foi assim, sabe? De repente a escola mudou de foco, como se fosse uma escola americana, mas criada para brasileiros que queriam ver como que era, e não mais uma escola ... internacional. Acho que foi isso que aconteceu, então mudou muito tudo lá.[...] Eles viraram maioria, os pais iam lá, reclamavam: “Isso não pode, aquilo não pode, é assim ...!”. (Ex-aluna do ensino fundamental)

Esse mesmo esquema de percepção de si e dos outros em diferentes níveis, de acordo com a proximidade ou distância das disposições reconhecidas como “mais brasileiras”, é também revelado no depoimento dos pais.

Os meus filhos ficaram um pouco à margem da sexualidade precoce que ocorre na sociedade brasileira ... Isso também eu acho nítido, sabe? Porque aqui é uma coisa assim ... eu vejo, por exemplo, as meninas que são colegas da [nome da filha], por exemplo, que estão na escola brasileira ... elas usam as roupas muito mais decotadas, mais apertadas, mais curtas. Fala-se muito mais em homem, menino, “ficar” ... em beijo, em não sei o quê. Elas têm uma consciência ... uma sexualidade muito mais [...] O Brasil é assim ... é um choque, que você nota. Meus filhos mesmo já falaram isso, quando elas saem [do país] e voltam ... você chega no aeroporto, você começa a ver roupa apertada! O brasileiro é vulgar ... esse jeito que o Brasil é ... não pode ser assim ... nós não precisamos disso, sabe! E eu acho que isso é nítido, porque quem estuda ... elas são ... há uma certa ... ah ... são mais ingênuos mais tempo ... as pessoas permanecem com uma certa ingenuidade ... mais de acordo com a época. [...] Aqui, uma criança de 9, 10 anos já tem uma malícia que o americano de 14, 15 ... vai ... 16, 17 ... vai ter, sabe? Então, eu gosto dos meus filhos ... deles ... começaram mais tarde, digamos assim, sabe, eu gosto muito disso. Os valores, sabe, não é tão batido isso aqui ... principalmente ... eu acho que essa parte da sexualidade ... que mais me ... mais me marca, sabe? (Mãe de aluna e ex-alunos do ensino fundamental)

O discurso dessa mãe aponta uma fronteira clara entre um modo de ser que ela identifica como típico do brasileiro - “ser vulgar” - e a proteção que a socialização em um grupo regido por regras e costumes diversos pode proporcionar. Um abrigo que, no caso, mantém a distância, separa e protege os estudantes de uma espécie de contaminação de certas características culturais dos brasileiros, não aprovadas pelos pais, julgamento interiorizado como tal também pelos próprios filhos.

A gente não tem muito acesso ao apelo sexual ... as meninas da sociedade brasileira são muito ... sexual ... as pessoas são muito ... sabe ... muito carnis e ... isso é ruim ... de uma certa forma ... E eles [os pais] temem muito isso, eles temem que eu me perca, no sentido de ter filhos, gravidez, doenças ... (Ex-aluna do ensino fundamental)

A gente tinha uma cabeça meio fechada, era muito o mundo interno, quem estudava lá. Eu não tinha amigos de fora, ninguém tinha, os programas, assim, quando eu tinha 13 anos de idade, eu nunca ... eu não falava de beijar na boca, nem de sair, ir em festa, nem boate, não tinha isso [...] Era um mundinho muito fechado mesmo. Então, eu não convivia com as pessoas da minha idade numa ... num nível assim ... sabe? Não que eu não via na rua, mas ... não tinha a convivência necessária pra me passar, assim, as modinhas, as gírias ... sabe? [...] Então, assim, como não tinha ninguém pra me apresentar essas coisas, elas ficaram desconhecidas mesmo, até os 14 anos. (Ex-aluna do ensino fundamental) (grifos meus)

A EABH apresenta-se, assim, aos pais, como uma garantia de proteção: a jornada integral, o pequeno número de alunos, a vigilância constante, tudo isso contribui para uma drástica redução ou evitamento de contatos sociais que poderiam representar riscos de contaminação [ELIAS, 1997].

Ela tinha 16 anos, aí nós deixamos ela ir para o [escola brasileira privada laica] [...] Aí ela ficou lá 6 meses. Aí eu falei assim: “Sinto muito mas nós vamos voltar pra escola americana”. Ela ficou assim, completamente insubordinada! É ... arranjou umas amizades esquisitíssimas, sabe? Assim ... eu falei: “Se ela ficar aqui ela vai ficar perdida”. Aí voltou. [...] Ela aprendeu muito ... esse negócio de fumar, foi nessa época. Aquele negócio de ficar rebelde ... ela ficou rebelde, sabe? Assim ... no caso da escola americana, quando ela voltou, ela teve que ... os professores passaram apertado com ela até ela acalmar, porque ela queria questionar tudo. [...] Eu achei... eu não sei se é só no [escola brasileira] não, porque era uma experiência que eu tive lá. Eu achei que ... ela poderia ser influenciada em alguma coisa ... até tipo ... droga, ela não chegou a usar droga não mas ... as atitudes ... fumar ... é ... ficar assim, querendo sair. Assim ... a gente perguntava: “Com quem você está saindo?”. Não queria falar, entendeu!? Porque lá na escola [americana] a gente sabia. [...] Eu acho que pai não tem controle do menino em escola aqui não. [...] Eles [os pais] gostavam de saber que os meninos ficavam até quatro e meia lá, da tarde, mas eles estavam lá, eles sabiam. Geralmente, a pessoa ... o menino que estuda lá, ou vinha no especial, porque tinha especial que trazia, ou carro. Então, eu acho que ... todas as minhas amigas lá, que eu tive e tal ... isso era uma coisa importantíssima ... é ... o fato deles estarem mais preservados. Eu acho que eles são mais preservados. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

E outra questão também que eu acho que é muito importante é que colocando o filho lá, ele ficava de 8h da manhã às 3:30 h da tarde tendo aula e depois fazendo algum tipo de esporte ou teatro ou grupo de leitura. Então, para esses pais é um alívio, né? Porque muito deles eram empresários, dentistas ... tinham uma vida muito ocupada. Então, por ser horário integral, pra eles era uma facilidade, né? Quer dizer ... eu tenho um filho, mas a escola cria pra mim, pelo menos de 8h às 4h da tarde, né, o horário que eu tenho para desenvolver minhas atividades. Então, pra eles era uma tranquilidade muito grande, né? E também porque a escola sempre foi muito vigiada e a chance de um menino sair ou fugir da escola era mínima ... passar desapercebido ... porque a gente conhece aluno por aluno né? Então, se um aluno não está na sala, a gente quer saber aonde que ele está, porque o controle lá é muito grande. Então, para os pais isso é uma tranquilidade, saber que o filho está em boas mãos e monitorado o tempo todo. (Ex-professor brasileiro)

O cuidado, o evitamento de um contato mais amplo estabelecido com jovens desconhecidos acabam por produzir nos filhos uma consciência de que estão, de certa forma, protegidos.

Porque ... é igual cidade do interior aquela escola [risos]. Você faz qualquer coisa, no outro dia todo mundo sabe. A escola é muito pequena, muito pequena. (Ex-aluna do ensino fundamental)

O pessoal da escola? Eles andam num grupinho, é um gueto, eles não se ... socializam com gente fora da escola. Eles se sentem protegidos ... se sentem parte de uma comunidade, que é a comunidade americana. (Ex-professora brasileira)

Uma outra dimensão dessa proteção marca a experiência de famílias que encontram na EABH a garantia de que seu filho esteja preservado de perigos menos simbólicos e mais concretos, relacionados à violência. Medidas de precaução contra esse tipo de riscos parecem fazer parte do cotidiano escolar daquela instituição, particularidade que surge como atrativo do estabelecimento conforme discutido anteriormente

Na época ... quando começou a entrar uns brasileiros ... tinha segurança, né? Por exemplo, tinha uma menina [...] neta do [nome de um empresário muito conhecido em BH] [...] é uma menina muito rica e ela anda com segurança, né? Então ela ia para aula e um carro na frente e outro atrás. Para seqüestrar uma menina dessa ... ! E tinha pai lá de menino muito rico que pedia para ele [para o diretor]: “Posso mandar o segurança ficar aqui na porta?”. Ele falava: “Pode”, né?. (Mãe de ex-alunos de ensino fundamental e médio)

O filho do [político de alta projeção no estado], ele foi pra lá e uma das questões era isso: uma, que ficaria o dia inteiro e outra, que a escola tinha pouco aluno, então tinha poucos contatos. Tem um segurança ali na porta e há um tempo atrás a escola pediu, na época do onze de setembro, então atualmente eu acho que tem um carro de polícia que fica rodando aquela rua. É uma escola muito segura, mais difícil de penetrar. (Ex-professora brasileira)

A gente teve várias festas, várias ocasiões assim de ... chegar PM [polícia municipal], o GATE, aquela coisa toda, porque eram festas que frequentavam ... governador, né, políticos etc e tal, que eram pessoas visadas, né? Então a gente teve que passar por essa ... por esse tantão de segurança. (Ex-professor brasileiro)

c) O pertencimento visto de outro ângulo

Um público de alto poder aquisitivo convive, no entanto, com uma minoria de alunos bolsistas, cujas famílias não teriam condições de arcar com os elevados custos da escola. A característica de suposta integração e de tratamento indiferenciado a todos, isento de discriminações, surge nos discursos como uma marca positiva da experiência de escolarização na EABH.

Crítica dentro de sala, por qualquer defeito, qualquer deficiência, qualquer problema que a criança tem, não existe! Não pode existir! Se a criança tem uma cabeça grande, se a criança tem uma dificuldade, se a criança escreve ... é canhota ... se é manca ... alguma coisa assim, não existe isso lá dentro. Não pode existir. Então não tem, não tem aquela fofoquinha, aquela concorrência de [...] que eu já vi em outras escolas brasileiras, sabe, aquela ... quem tem mais, quem é mais ... né, aquela mostra de poder aquisitivo, às vezes. (Mãe de aluno do ensino fundamental)

No entanto, do ponto de vista de uma ex-professora, alguns dos estudantes são excluídos, como por exemplo, aqueles com características muito escolares, estudiosos.

Tem sempre um excluído, né, que a gente chama de “nerd” [...]. Tem sempre um “nerd” ... O “nerd” é excludérrimo ... E eles tentam ... eles vêem que são ... a maioria ... eles fazem parte da maioria e excluem o “caxias” ... o estranho, né, o aluno mais esquisito. (Ex-professora brasileira)

Também no depoimento de alguns dos alunos a imagem de igualdade de tratamento não é confirmada.

Tinha uma certa exclusão social [...] tipo ... se você lia demais, você era considerado “nerd”, só podia andar com “nerd” [...] E, por exemplo, se você não tinha uma coisa que todas as pessoas tinham, você era estranho. Se você não conhecia os mesmos assuntos também era meio discriminado [...] Celular ... eu ganhei o meu no meu aniversário, enquanto na escola americana todo mundo já tinha. Eu assim ... o povo achava muito anormal eu não ter celular [...] Outra era ... como todo mundo lá assistia a “Malhação”, eu nunca assisto novela, era ... sei lá ... como eu não tinha assunto sobre “Malhação” que elas conversavam, eu acabava ficando meio excluída lá. [...] Bem, você tinha que assistir novela todo dia, eu odiava isso e nunca assistia. No [escola que frequenta atualmente] não é tão forçado essa coisa de “seja igual”. Tem pessoas que são muito diferentes, que são aceitas pelo grupo todo. Isso que, assim ... tem um grande alívio pra mim. (Ex-aluna C do ensino fundamental)

Eu sou ... eu sou uma não fã da escola americana. Tirando o fato que foi a época mais infeliz da minha infância, eu convivi com pessoas ignorantes, pessoas superficiais, materialistas ... preconceituosas, egoístas [...]. Então, o que eu me lembro, com muita angústia, com muita mágoa, sabe ... se você não tem seu automóvel, se você não é rico, se você não tem isso [...] Eu detesto a escola americana, eu não tinha um amigo, as pessoas lá ... sabe, ninguém conversava comigo ... Mas eu não era assim “a rejeitada” não. Eu era uma das rejeitadas! (Ex-aluna do ensino fundamental, 19 anos)

E as pessoas de lá são muito assim ... sabe, meio mesquinhas, elas acham que elas são superiores a todo mundo que [...] Sei lá, acho que pela condição financeira delas ... se achavam superiores. Eu tinha muito problema de convivência mesmo. Depois que eu passei pra [escola brasileira que frequenta atualmente] eu não tive mais esse problema porque as pessoas são mais ... sei lá, educadas ... elas não têm muito aquela coisa de ficar exibindo o que têm. (Ex-aluna D do ensino fundamental)

O caráter idílico que caracteriza as referências à experiência atual ou passada, vivida por estudantes da EABH, relativo à idéia de um grupo unido, de estar entre irmãos, parte de uma mesma família é, nesses casos, substituído por julgamentos severos, avaliações negativas, que partem daqueles que não se sentiram integrados ao grupo, mas excluídos.

A exclusão e não integração surgem também, de forma menos direta, em relatos de pais e alunos sobre as amizades desses últimos. De um lado, uma grande maioria de casos em que elas ultrapassam os muros da escola:

E ... meus grandes amigos hoje, assim com ... posso falar assim, que boa parte dos meus grandes amigos diretos assim, que eu relaciono todo dia, são de lá [da EABH]. (Ex-aluno do ensino fundamental e médio)

São mais da escola americana. Mas, como eu faço, assim, outras coisas depois da aula, tipo natação, tipo música ... eu tenho esses amigos da natação e da música também. Só que os que eu mais convivo, que eu mais saio, são da escola americana, com certeza. (Aluna do ensino fundamental)

Meus amigos mesmo são lá da escola americana e do [escola brasileira privada confessional]. (Aluno do ensino fundamental e médio)

Então meu contato, assim, resumiu muito à escola americana e ao pessoal do ballet, era só. (Ex-aluna do ensino fundamental)

São. Infelizmente eles vão criando ... vão tendo dificuldade de relacionar com crianças de outras escola, por causa de horário, né, de outras... a não ser final de semana, não tem como relacionar, né? Então ... que frequenta mesmo, são da escola americana. (Mãe de aluno do ensino fundamental)

Só da escola americana. Era bem fechado. Isso eles reclamam comigo. Porque eles tinham poucos amigos. Mas são os amigos sinceros que eles têm até hoje. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

E tem as primas ... as amizades são as primas e as da escola americana. (Pai de alunos do ensino fundamental)

Por outro lado, outros discursos revelam exceções, como no caso de um aluno que esteve por muitos anos na EABH não estabelecendo com os colegas qualquer vínculo de amizade extra-escolar

Porque o tipo de vida que ... que eles têm é diferente ... é muito ... é ... eles não têm uma coisa assim de ... eu não sei se em função da própria ... talvez poder aquisitivo, o tipo de vida ... sabe? É motorista ... é mãe ... sabe? Você termina não tendo muito ... aquele negócio de, “ah eu vou na casa de fulano, vou na casa ...” sabe? Aquelas coisas de ... de menino mesmo, sabe? [...] O meu filho nunca foi na casa de ninguém.[...] Não ... foi ... acho que duas vezes ... festinhas assim ... Mas as festas nunca são na casa ... sempre é um ... né? [...] Não é que eu faça muita questão não, mas eu acho que isso ... o menino termina sem ter assim ... um companheiro ... sabe? [...] Não sei te dizer ... talvez o número muito pequeno de alunos ... até pra você se entrosar ... Lá tem o quê? Mais menina do que menino? ... Não sei. E pra ele, por exemplo ... é ... talvez a maioria deles tem irmão ... eu acho que a maioria deles tem irmão ...

né? [...] De tudo! De festa, de ... tudo que tinha a gente participava.
(Mãe de ex-aluno do ensino fundamental)

A esse relato somam-se outros dois. O primeiro, de uma mãe que cita, como exemplo das diferenças sociais ali percebidas, o fato de sua filha não ter sido convidada, no primeiro ano em que entrou na escola, para o aniversário de uma colega. O outro, de um estudante cujas amizades não incluem nenhum colega da EABH.

A maioria dos meus amigos não estuda lá [na EABH]. A maioria ... eu não sei, não tem como explicar, mas a maioria dos meus amigos não estudam lá. Eu tenho muito pouco contato, assim, eu faço de tudo com os meninos do colégio. [...] Não estudam lá, não. A maioria dos meus amigos é do bairro aqui mesmo e... sei lá, o pessoal do colégio é só no colégio mesmo. E ... de vez em quando, quando tem um aniversário de alguém do colégio, aí eu vou ... (Aluno de ensino fundamental e médio)

Essas três famílias apresentam uma característica comum: suas condições materiais são inferiores à média dos estudantes do estabelecimento. Duas são beneficiadas pela escola com bolsas de estudo. No outro caso, os pais puderam arcar com os altos custos da mensalidade por apenas certo período, tendo, em seguida, de optar por uma escola brasileira. Assim, tudo indica que ser aluno não garante, automaticamente, o pertencimento a um grupo que se frequenta também fora do ambiente escolar, ideal enaltecido por algumas famílias e defendido pela escola que parece não resistir, porém, ao peso das diferenças sociais.

4.2.2. Uma escola particular : a dimensão escolar da experiência

Dos aspectos mais gerais da socialização dos estudantes e famílias, passa-se, nesse item, a uma discussão mais centrada na dimensão escolar dessa experiência. Para tal, é importante considerar a própria natureza da EABH, uma escola que foi criada e é mantida por um grupo de pais que compõem uma associação renovada periodicamente. São, portanto, os pais que decidem sobre as questões financeiras como orçamento, valor da mensalidade, mas são também eles que escolhem a direção que, por sua vez, fica encarregada da contratação dos professores.

A escola ... primeiro, é uma associação de pais, ela não é uma escola ... é ... ela não tem um dono. Ela é dirigida por um grupo de pais, né? E esses pais, eles é que ... eles contratam os diretores [...]. Existe um contrato com esse diretor, esse diretor tendo assim, um bom desenvolvimento na escola, dando um *feedback* interessante, é renovado o contrato ou, a partir do momento que vence esse contrato, é chamado ... contratado um outro diretor. Esse diretor é que cuida da parte administrativa e educacional, então ele também é que vai correr atrás dos professores ... de língua estrangeira. Então é ele que ... anualmente ele vai pros EUA pra poder estar sempre contratando, porque também tem um contrato para esses professores. Só que tudo isso acontece em função dessa associação dos pais. Então, não é uma pessoa sozinha que dirige, é um ... um grupo de pais que compõem uma diretoria, pais brasileiros e estrangeiros, e eles é que são os porta vozes dos outros pais de alunos da escola. Então, esse já é um fato interessante porque você já tem uma certa disponibilidade pra poder atuar com ... com mais frequência dentro da sala de aula. Você tem ... é ... você tem uma ... você pode interferir em algumas coisas da escola ... é ... as suas opiniões são muito bem aceitas, então são ... Isso já é uma coisa assim, bastante interessante, que a escola brasileira não oferece. Os pais entram e saem da escola ... dentro do possível, não há aquele problema de barrar “Não poder entrar” ... Quando necessário eles têm acesso às salas de aula, eles podem participar das salas de aula, conversando com os professores ... Então, a relação, ela é uma relação assim, muito ligada, família-escola. É muito ligado isso. E eu acho que isso nos dá, como pais, uma certa segurança, aliás, uma ... total segurança, de como o seu filho está sendo preparado. Por esse livre acesso, por você ter esse acesso, essa facilidade de você estar no local, saber o que está acontecendo, poder participar, poder optar, opinar, dar idéias, justamente por sermos uma associação. (Mãe de alunos do ensino fundamental) (grifos meus)

O depoimento revela, para além das atribuições dos pais, detalhes da hierarquia constitutiva do grupo que compõe esse estabelecimento. É a partir dos pais que a escola existe, cabe a eles a escolha da direção e dos rumos da instituição, a princípio. Por um lado, poderia-se inferir que é dado às famílias um grande poder de interferência e decisão, seja nas questões administrativas da escola, seja naquelas mais ligadas ao seu cotidiano, inclusive relacionadas ao interior da sala de aula. No entanto, outros discursos sugerem uma maior complexidade dessa organização, na qual pais e diretores alternam posições de poder, de acordo com as disputas em questão.

A escola americana, ela é uma escola que ... ela tem rodízio de diretores, os diretores são internacionais, eles não são brasileiros [...] Normalmente eles ficam no período de dois, três, quatro anos e são substituídos. Então, a filosofia da escola muda muito ou a escola passa a não ter filosofia, né? Ela passa a não ter uma linha de educação, porque os professores são sempre substituídos. (Pai de ex-alunos do ensino fundamental)

A mudança constante de “filosofia” da escola é confirmada também por outros discursos. Assim, questões de disciplina, de admissão de estudantes, de relacionamento entre professores e direção, pais e direção ou pais e professores surgem fortemente referenciadas na figura da direção do estabelecimento no momento tratado. Um diretor mais “linha dura”, conforme relato de uma mãe, podia centralizar para si a maior parte das atribuições que, por vezes, podem ser dos pais ou dos próprios professores.

Eu acho que o sucesso principal era esse [nome do diretor]. Porque ele era sensacional, sabe? Como diretor, como ... todo mundo respeitava mesmo. Os alunos ... ele aparecia no corredor, se tivesse fazendo alguma coisa errada, na mesma hora parava. Eu acho que ele tinha uma coisa de ... ele era muito bom, inteligente, mas ele era muito autoritário. Tipo ditador mesmo. [...] Eu acho muito interessante porque tem aquele respeito, apesar de ser assim, meio ... tipo ditadura, né? [...] Não existiu nenhum, a meu ver, igual a esse. [...] Não sei se ele foi 20 anos diretor da escola ... só ele, nunca saiu. [...] Aí essa equipe de apoio [a associação de pais] ia falar com o [nome do mesmo diretor]: entrava num ouvido e saía no outro! Porque ele não ... o que ele acha que é certo, é certo e pronto! E ... inclusive pegava menino para bater ... bater assim, segurava ... dava ... prendia no lugar. Tinha um menino lá, que ele era insuportável [...] Esse menino era assim ... insubordinado. Chutava a professora, ele era incrível, sabe? O dia que ele fazia alguma coisa errada o [nome do diretor] prendia num quatinho e fechava.[...] Porque ele batia, ele avançava! Se o professor fizesse alguma coisa que ele não gostasse, ele respondia., saía no tapa! Personalidade difícil mesmo. E eles conseguiram botar esse menino ‘beem’ quietinho! (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

O contraste desse discurso com aquele de outros pais, referindo-se a um momento posterior, sob outra direção, revela dois universos diferentes, o que sugere a idéia de fortes mudanças de um período a outro.

Porque a escola americana é uma associação de pais, ela não é uma escola que tem dono, os pais é que são donos da escola. Então eu sinto que a ... a diretoria e os próprios professores não têm uma rigidez muito grande em termos de cobrança do aluno, por ser uma associação de pais. Então... a criança fica muito à vontade, ela entra na aula se ela quer e, se ela não quer, ela não entra na aula. Não existe uma cobrança de conduta da criança muito rígida. (Pai de ex-alunos do ensino fundamental)

Assim, a interferência efetiva das decisões do grupo de pais nos rumos tomados pela escola e pelo conjunto de professores surge nos discursos, algumas vezes, dependente de uma ou outra direção.

O [nome do filho] esteve lá quatro anos e a escola teve três diretores! Foi muito tumultuado ... essa mudança ... a mudança do primeiro diretor [...] Ele simplesmente foi embora, digamos, anoiteceu e não amanheceu, entendeu? Teve uns problemas aí e ele foi embora, a escola ficou sem direção. Depois assumiu um professor, que não era lá grandes coisas, depois veio um outro diretor ... então foi muito tumultuado. (Mãe de ex-aluno do ensino fundamental)

4.2.3. Os professores a serviço das famílias

Mas, se a experiência vivenciada por estudantes e famílias pode variar com o tempo, em função das diferentes características e condutas adotadas por cada diretor, o papel subalterno dos professores, ao longo dos períodos tratados, é constante e comum às diferentes filosofias adotadas, sendo pouco sensível às alternâncias de poder entre pais e direção.

Teve uma ... quando eles começaram ... tipo ... a pegar no pé do [nome do filho] [...] ele não deu conta de fazer a prova, porque era cálculo puro, então ele veio com a nota assim, que não era o normal. Então eu falei com ele: “Meu filho, então me dá essa prova que eu quero ver”. [...] Peguei a prova e dei para o professor de matemática amigo do meu marido [...] Ele ficou horrorizado com a prova! [...] Aí eu marquei uma reunião com o professor [...] Aí eu fui conversar com o professor e falei assim: “Olha, eu não aceito assim ... eu acho que está havendo algum tipo de ... alguma coisa errada [...]. Então ele [...] falou: “Realmente é a nota que ele mereceu, então ... infelizmente ...” e tal. Eu falei: “Então tá”. Aí fui lá no diretor e falei: “Olha, essa prova aqui ...” e falei a mesma coisa com ele. Aí ele falou assim: “Tá bom, eu vou olhar, não preocupa não, não vai ser por causa dessa nota que ...”. Eu estava preocupada com a nota, porque o currículo dele era importante para ele conseguir essa bolsa lá nos Estados Unidos. Então era uma nota de sujar a barra dele lá. O [nome do diretor] ligou para cá e falou com meu marido assim: “É ... essa nota vai atrapalhar o [nome do filho] entrar na faculdade lá nos Estados Unidos? Ele falou: “Não ... não vai ser tão bom para apresentação do currículo ...”. Aí ele falou: “Então ele vai ter outra nota”! (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

Então ela [a mãe] disse que levou [a aluna] no psicólogo e o psicólogo falou que ela não tinha dificuldade nenhuma. E pode ter sido [...] mas na sala de aula, quando eu explicava e perguntava pra ela ‘Você entendeu?’

‘Não’ [como resposta]. Eu sentava perto dela ela, entendia. No outro dia ela não sabia. Algum problema, né? Então eu expus essa situação e ela [a mãe] falou que o problema não era menina, era eu! A situação inverteu! Aí essa mãe tava juntando os pais, porque ela queria que eu sáísse da escola. (Ex-professora brasileira)

É importante ressaltar aqui a particularidade dessa situação quando tomada no contexto das realidades escolares, tanto no Brasil, como em outros países. No caso brasileiro, não é esse o tipo de hierarquia que caracteriza a relação entre os sujeitos no interior do sistema escolar, em geral. A decisão sobre a escolha dos diretores e dos professores, no universo do ensino privado fundamental e médio, que supostamente atenderia às frações mais privilegiadas em capital econômico, não está nas mãos das famílias. Observa-se, então, no caso da EABH, uma inversão de posições de poder, não só simbólica, mas institucionalizada. Nesse sentido, a atuação dos professores que, nas escolas privadas nacionais pode ser negociada entre os próprios e a direção do estabelecimento, por exemplo, passa, nesse jogo escolar específico, a ser determinada e controlada pelos pais e pela direção. São eles que têm a palavra final - podendo ou não fazer uso desta - sobre a atuação de cada professor, em última instância.

Assim, algum professor que se rebelava contra esse diretor antigo, passava um pouquinho, estava fora. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

Os pais têm livre acesso na escola, eu entro e falo com o professor da minha filha na hora que eu quero. Por exemplo, eu chego de manhã, na hora que eu vou levar, eu estou com um probleminha, uma dúvida, eu entro, tem a sala, eu levo meu filho na sala se eu quiser, entendeu? (Mãe de alunos do ensino fundamental)

As posições determinadas por essa hierarquia são igualmente reconhecidas e interiorizadas pelos sujeitos que atuam naquele universo - pais, estudantes e professores - que avaliam tal particularidade como uma vantagem em relação às escolas brasileiras.

A idéia deles é o seguinte, a escola se adapta às crianças, não é a criança que tem que adaptar à escola. Então, se a criança tem qualquer problema, a escola tem que conviver com ele, com o problema dele, né? E não a criança ter que mudar porque a escola é assim. [...] Os professores são muito abertos ao palpite de mãe, sabe? Então se você fala alguma coisa e eles percebem que tá assim mesmo, muda. [...] Então eles escutam

muito as mães que estão lá fora, não ficam assim, bitolados lá dentro da escola, é daquele jeito e não pode mudar. (Mãe de aluno do ensino fundamental)

O positivo é que se o pai tá angustiado, tem alguma coisa... ele vai direto desabafar ... Ele não tem que marcar hora, ele não tem que perder noite de sono ... nada. O negativo disso tudo é que, nem sempre ... estamos prontos pra resolver o problema. (Ex-professora brasileira)

Uma relação peculiar entre aluno/professor e entre pais/professores se estabelece, portanto, na escola americana. Uma maior proximidade é acusada no discurso dos jovens, dos pais e dos próprios professores, vistos como amigos, companheiros do cotidiano, despojados da autoridade que lhes seria supostamente atribuída nas escolas brasileiras. Enfim, os professores são vistos por todos como parte integrante daquela grande família.

Não é como nós, que chegamos na escola [escola brasileira em geral], o professor faz esperar a gente, eles te botam numa salinha lá pra poder esperar. Não é assim não! Lá [na EABH] você tem uma intimidade com o professor, você tem aquela, aquela facilidade de sentar e conversar com o professor. O professor vem na sua casa como se ele fosse seu conhecido. [...] O professor entra aqui, ele não tá entrando com “autoridade máxima” [destaca a frase com gestos] de um professor, aquele distanciamento ... Não existe isso! (Mãe de ex-alunas do ensino fundamental)

O que eu gosto da escola americana é que os professores são mais íntimos dos alunos. Você pode ir pra ele na boa e perguntar, na hora que você quiser, entendeu? Lá a gente, às vezes, até sai com os professores, entendeu? A gente vai jantar com os professores. Porque no [escola brasileira em que estudava anteriormente] tinha a regra que se você fazia uma festa, não podia chamar o professor, porque professor é professor, aluno é aluno e não pode, entendeu? A gente tem uma relação saudável lá na escola [na EABH] com os professores. Eu acho isso muito bom. (Aluno do ensino fundamental e médio)

Era muito contato, o dia inteiro com o professor, vendo o professor o dia inteiro, por mais tempo do que ele [o aluno] tem na família. Você acaba sendo, você acaba sendo um elo entre essas pessoas, né? (Ex-professora brasileira)

No [nome da escola brasileira que frequenta atualmente] os professores não têm uma relação como os da escola americana, de amigos que você conhece há bastante tempo. (Ex-aluna do ensino fundamental)

Tal proximidade tem origem na relação intensa que se estabelece no cotidiano de uma escola com horário integral mas, em particular, na interação marcada pela dedicação “personalizada” do professor às dificuldades de cada um de seus alunos.

Os professores, assim ... eram muito gente fina e sempre te ajudavam se você pedia. Daí você tinha um estudo melhor e ... os professores já sabiam quais eram suas dificuldades maiores, eles te ajudavam naquelas dificuldades. (Ex-aluna do ensino fundamental)

E eu acho que, por ser menos alunos, tem uma atenção mais especial assim, o professor consegue conversar com todos, sentar com cada um, explicar. Coisa que na escola brasileira, dependendo do número de aluno que tem na sala, é impossível. (Ex-aluna do ensino fundamental e médio)

É igual ter aula particular ... não é ruim [risos] ... não é ruim. Você tem muito mais atenção do professor e tal, pra estudar, pra você ver as coisas, rende muito mais! (Ex-aluno do ensino fundamental e médio)

A amizade que a gente tem com os professores é assim, sabe? [...] A gente tem celular de professor: deu problema, a gente liga. [risos] Tem alguns ... [risos] que a gente gosta de ligar às cinco pro professor acordar [risos]. (Aluna do ensino fundamental)

A dedicação à qual se referem inclui o atendimento aos estudantes, não somente no interior da sala de aula, mas que se estende a atividades de reforço individual, estabelecidas conjuntamente entre os pais, os professores e o aluno, atividades essas que ocorrem na própria escola, em horários posteriores à jornada letiva.

A escola americana, ela ... nesse ... nesse setor eu acho que é muito interessante. [...] Uma escola pequena [...] então dá realmente pra gente fazer um acompanhamento quase individual. [...] E eles fazem na escola o seguinte, quando você está abaixo da média ... te chama, chama o aluno e a gente vai pra uma mesa. Uma mesa grande, uma mesa redonda. Uma coisa assim [risos] até ... o aluno fica muito com medo. O [nome do filho] passou [...] passou muito por essa mesa. Então, ficam todos os professores, eu, ele, e ali um por um vai falando: “Ele está ruim nessa matéria por causa disso, disso, disso [...]”. E aí, eles mesmos, a própria escola arruma um monitor pra ele ficar após o horário tendo essas aulas de reforço. [...] Por conta da escola. (Mãe de alunos e ex-aluno do ensino fundamental e médio)

Além do trabalho docente, os professores brasileiros cumprem também outras funções como, por exemplo, a de tradutor, durante reuniões entre a direção, pais que

porventura não falem inglês e professores estrangeiros. Apesar de usuais no cotidiano da escola, são atividades mal definidas e não remuneradas institucionalmente, uma vez que não são reconhecidas pela direção e pelo grupo de pais como ações profissionais que requerem um lugar no orçamento.

Porque a escola americana é diferente da escola brasileira. Não é a mesma coisa sabe, que tem supervisora, coordenadora, orientadora, essa coisa toda. Deveria ter, só que aqui não tinha porque ... não tinha verba pra isso. A gente acabava fazendo um pouquinho de tudo. (Ex-professor brasileiro)

Mas esse mesmo acompanhamento intensivo ultrapassa também, em certas ocasiões, os domínios da escola, ou seja, os professores atendem não só às dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas também às dificuldades das famílias, seja em questões relacionadas à educação escolar, seja no que diz respeito a um controle do comportamento dos jovens em situações extra-escolares.

Quando tem festa em alguma casa sempre um professor tem que ir [...] pra controlar os excessos. [...] Aí [...] ele mesmo [o professor] chama o aluno quando chega aqui [na escola] e fala: “Eu vi isso, isso e isso. Você bebeu muito ... você não deve fazer isso, seu pai está sabendo ...”. (Funcionário da escola)

Eles chamam, só que essas festas ... tem um problema ... O [nome de um professor] mesmo foi em algumas e depois parou de ir. Qual é o problema? Os pais ... os meninos fazem essas festas e os pais somem! Os pais deixam os meninos em casa, festa de adolescente, professor aparece, ele é responsável por tudo que acontece lá, ele é o adulto, entendeu? Então teve uma festa que rolou umas coisas lá [...] a primeira coisa que o [nome de um ex diretor] perguntou ao [nome do professor]: “Você foi à festa”? (Ex-professora brasileira)

A situação singular dos professores brasileiros nesse jogo escolar pode ser melhor compreendida se comparada a casos semelhantes. O estudo de Pinçon e Pinçon-Charlot (1989), por exemplo, aborda um universo escolar particular, no interior do sistema público francês, em que os pais têm uma margem de poder mais ampliada do que o usual. Trata-se de uma escola primária – a escola *Charcot* - situada em Neuilly, e caracterizada por acolher uma população altamente privilegiada do ponto de vista econômico. Tal privilégio

desempenha um papel fundamental na hierarquia daquela organização escolar, atuando como trunfo numa relação de dominação simbólica dos pais sobre a direção e sobre os professores. Os pesquisadores chamam a atenção para o desmesurado poder de decisão dos pais que chegam a interferir, por exemplo, nas opções de leitura dos professores para seus alunos mas, mais do que isso, acabam por estabelecer com os professores uma relação de “serviço” inédita, segundo eles, no sistema escolar público francês. Para Pinçon e Pinçon-Charlot, a disponibilidade quase total dos professores em relação a essas famílias aproxima-se daquela dos trabalhadores domésticos que não podem contar com o cumprimento e respeito aos horários preestabelecidos para o cargo. Uma relação que eles avaliam como característica da grande burguesia francesa, que espera ser servida em todos os domínios e, portanto, também os educadores deveriam estar a seu serviço. No caso da EABH, essa relação de serviço fica evidenciada nos depoimentos de pais e estudantes. Os professores têm o dever de atender às famílias na escola ou fora dela. Por um lado, através de tarefas não propriamente escolares, como zelar pelo comportamento dos alunos em ocasiões sociais extra-escolares. Por outro, nas atividades escolares propriamente ditas. É interessante sublinhar, nesse caso, a forte homogeneidade nas opiniões que exprimem bem a expectativa de pais e alunos quanto aos serviços prestados pelos docentes.

Você pode exigir alguma coisa, você poder chegar e falar assim: “Já vi isso, eu quero ver outra coisa ...eu quero ver mais, me dá um livro aí ... Esse livro não está bom, vamos trocar o livro...”. Você propor isso, era muito aberto isso. [...] O professor virou pra mim e falou assim: “Oh, você tem treino ... sei lá ... segunda, quarta e sexta, então terça e quinta você não tem nada, né?” Aí eu falo, “Não”. Aí ele fala, “Agora você já tem, porque nós temos que melhorar sua nota, eu tenho que te ensinar e você tem que aprender...” [...] Então, o professor assume pra ele também a responsabilidade de ensinar o aluno. Então ele falava que ia ficar lá com você, depois da aula, era aquilo ali: “Vamos ficar porque você tem que subir sua nota pra aprender, você tem que subir sua nota pra você poder viajar pela escola, pra você jogar futebol”. [...] A escola bate muito nessa tecla do ensino, se você está mal a escola fala “nós estamos falhando em algum lugar com esse menino aqui”. Ainda mais que tem pouca gente em sala e não justifica que a culpa é do menino. Porque o professor tinha que dar conta de 7 meninos. Então a escola chama muito a responsabilidade pra ela nesse aspecto. (Ex-aluno do ensino fundamental e médio) (grifos meus)

Porque a escola brasileira [...] você estuda pra fazer prova, naquela semana de prova e tal. E a Americana não tinha isso, você fazia prova quando você quisesse. Assim, tinha as datas certas ... você virava pro professor... [...] por exemplo, se você não pudesse fazer prova em tal dia, porque não deu tempo de você alcançar a matéria: “Professor, posso

fazer prova ...”. Não tinha aquela semana de prova [...]. A [escola] americana era mais uma coisa mais individualizada, mais você, o que você está precisando ... tal. A pessoa [o professor] está com você, você vê que tem um acompanhamento mais forte. [...] Você aprende a gostar ... vamos dizer, você não gosta de Matemática. [...] Então vamos sentar aqui, em que que você está com dúvida, o que que é? “Ah, você não gosta disso? Então não faz!” Você tem prova que dia?” “Dia ... 20”. “Então vamos mudar essa prova para o dia tal ... estuda até o dia tal, se você tirar nota ruim, vamos fazer outra prova, mas se você tirar nota pior você vai tomar pau”, entendeu? Era mais assim, era mais conversado, as aulas não eram aquela coisa “Você fez a prova, foi ruim, vai tomar bomba!”... “Você foi ruim por quê? Você quer outra chance? Mas se você tiver outra chance você tem que tirar mais do que 30%”. Aí tinha que estudar, entendeu? Era muito melhor, você não tinha medo de prova. (Ex-aluna do ensino fundamental) (grifos meus)

Os depoimentos revelam também uma conduta particular no que diz respeito aos resultados escolares do aluno. Os exemplos dão conta, de maneira geral, de alunos em dificuldades, que não obtêm um rendimento mínimo, e da responsabilidade dos educadores diante dessa situação. Mais uma vez, a comparação com o estudo francês ajuda a elucidar a singularidade da situação escolar da EABH. Naquele caso específico, as famílias são, de modo contrário ao que ocorre na escola americana, altamente ambiciosas quanto aos resultados escolares de seus filhos, para os quais pretendem os primeiros lugares e os melhores resultados na disputa pelas universidades mais prestigiosas e concorridas do país. São famílias com alto capital cultural, que exigem um ritmo escolar puxado, com o máximo de tarefas para casa. Os professores são vistos, então, como responsáveis por promover a formação cultural e escolar a mais elevada, sustentando, nas atividades propostas, o desafio de preparar seus estudantes para a mais árdua competição escolar. No caso da EABH, a situação é oposta. Se os pais consideram os professores a seu serviço, o que esperam deles é uma atitude de complacência face ao pequeno investimento escolar de seus filhos.

4.2.4. Uma escola para ser feliz

Assim, pais conscientes das características pouco escolares do filho sentem-se assegurados, por essa política da escola, da minimização dos efeitos negativos desse problema, em boa parte graças ao papel assumido pelo corpo docente.

Por exemplo, lá [na EABH], se o menino tinha problema, por exemplo, com uma matéria, por exemplo, meu filho mais velho não gostava de Matemática, não gostava de Física, não gostava de nada, só coisas ligada a Letras [...] Então, nessa época ele teve uma assistência, tipo assim ... fica um professor por conta dele pra ver porque que não aprende ... Me chamavam ... ele não queria aprender. Simplesmente ele desligava [...] Então eu acho que eles davam essa assistência [...] Teve uma ano lá que meu filho tirou nota ruim em Matemática, apesar de toda ajuda e tal, e o professor falou para ele: [...] “Você importa de repetir de ano?”. Ele falou: “Não”. Aí repetiu só a Matemática. Eles não querem que ... psicologicamente, o menino fique mal ... todo mundo vai para frente e eles ficam para trás, não. Eles trabalharam o psicológico do menino para ele não se sentir diminuído, porque não foi para o ano seguinte de Matemática. Eles ajudaram meu filho mais velho nesse aspecto . [...] Por exemplo, na aula de Física, Biologia e Química o professor deixava ele fazer prova com o livro ... de olhar o livro, ao passo que os outros não. Não olhavam porque sabiam, mas ele podia consultar o livro porque ... ah, era uma maneira, talvez, de fazer até ele estudar. Porque, às vezes, o menino não estuda em casa, mas consultando você aprende, né? Porque ele não gostava mesmo. Tem menino que não gosta. [...] Era uma coisa combinada e os outros aceitavam. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio) (os grifos nas falas são meus)

Então, assim, isso aí era uma coisa que me encantou muito [...] eu percebi que na escola americana eles tinham muita vontade de ajudar o [nome do filho], porque chamavam na reunião, eu ia na reunião, participávamos todos, e cada um falava: Eu falava o que eu estava sentindo em casa, da dificuldade dele, o diretor falava da outra, o professor de Matemática, o professor de Biologia. Então era muito interessante porque a gente traçava uma estratégia de como ajudar esse menino individualmente. Então, isso para mim era a coisa mais importante. Porque eles de fato estavam percebendo meu filho do tamanho que ele era, e não julgando, achando que o menino era preguiçoso ou achando que o menino tinha outras coisas. [...] E assim, a responsabilidade do aprendizado é da escola e do aluno, não é de pai e de mãe. Pai e mãe ficam de fora dando um ... um *feedback* para escola, do que eles percebem [...] Não é igual na escola brasileira. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

Primeiro que eles amaram. Minha filha [...] que não é muito de escola [fala mais baixo, em tom de confidência] adorava a escola, entendeu? [...] Eles dão uma valorização ao aluno muito diferente. (Mãe de ex-alunas do ensino fundamental)

Nas referências às dificuldades dos filhos e ao papel do professor em face disso percebe-se a idéia subjacente e comum de delegação à escola de problemas que os pais consideram fora de seu alcance no domínio das aprendizagens escolares, mas também da formação geral:

A escola ... eu acho que é um prolongamento da sua casa ... entendeu? Não adianta chegar pra ele e falar assim: “Senta direito”, entendeu? Ele geralmente torna a sentar de qualquer jeito ... Não ter alguém pra chegar pra ele e falar assim “Senta direito, olha a postura!” Eles devem ... deve ter alguém que cobre isso! [...] Eu acho que não tem necessidade de eu ir lá e ver se ele fez. [o dever de casa]. Eu acho que ele tem um professor é pra corrigir ... Ele não tem que chegar na escola ... com dever certo porque ele fez, estava errado e eu corrigi. Ele tem que chegar lá pro professor corrigir e ele sentir aonde é que errou ... entendeu? (Mãe de ex-aluno do ensino fundamental)

A EABH proporciona então, em alguns casos, a solução para jovens que, tendo vivenciado anteriormente histórias de fracasso no sistema de ensino brasileiro, encontram naquele ambiente professores prontos a apoiá-los e a dividir com eles o peso da responsabilidade pelos insucessos escolares.

É uma valorização do conteúdo que cada um tem, porque aqui ... aqui , se você tá na escola brasileira e você não tirar nota boa em Português, você toma bomba. Se você não tirar em Geografia e tal ... E você não tem aptidões pra tudo. A pessoa que gosta de estudar é muito fácil [...] Agora, o aluno que não gosta, se ele não for incentivado em algum ... porque todo mundo tem um potencial, você há de convir comigo, todo mundo tem essa inteligência. 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. Porque ele não gostava de estudar, entendeu?. Vivia com aquela maluquice, estudando em colégio apertado. Eu acho que ele precisava de uma outra escola que até o valorizasse mais, que não tivesse tanta cobrança. (Mãe de ex-alunas do ensino fundamental) (grifos meus)

Assim, para alguns alunos que cumpriram toda ou grande parte de sua trajetória na escola americana, estudar sem a ajuda dos professores é uma tarefa que chega a ser interpretada com estranhamento e com dificuldade, como no caso desse ex-aluno, hoje estudante universitário.

Eles [os colegas atuais, ex-alunos de escolas brasileiras] têm muita facilidade em faculdade ... correr atrás das coisas sozinho ... de ... Eu precisava pedir ajuda todo dia para o professor [na EABH] ... ali do meu lado, me ajudando. E hoje eu não tenho nada. (Ex-aluno do ensino fundamental e médio)

As expectativas e avaliações de pais e filhos quanto ao papel do professor, do conhecimento escolar e enfim da escola revelam o lugar que essa ocupa na trajetória social presente e futura pretendida para esses jovens por suas famílias. São representações e modos de interpretar a formação marcados também pelas experiências derivadas do próprio percurso escolar dos pais.

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 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. [...] Foi uma educação que valorizou o que ele tem de bom, né? Que deu segurança, que deu afeto, que deu atenção. [...] Eu acho que agora ele está em um ambiente onde ele se sente mais seguro, né? Onde ... é ... Eu acho que sente porque agora ele consegue ter sucesso. Ele recebe elogio, sabe? Ele ... ele é um menino ... ele é reconhecido pelo lado bom que ele tem. Não é só assim: “Não vai dar conta, não deu conta., afundou na prova, está de recuperação, vai tomar bomba!”. (Mãe de aluno do ensino fundamental e médio) (grifos meus)

Enquanto o [escola brasileira] é o seguinte, eles davam a prova para você e iam corrigindo a prova e te humilhavam e tal ... e não ensinava pra você não, não falavam ‘vem cá, você está ruim disso e tal ...’, não tem nada disso não. Na escola lá [na EABH] não, na escola: “Você foi mal na prova? Vou te dar uma outra ... é ... uma nova chance, vamos estudar de novo, vou te dar outra prova ... tal tal, tal”. E a prova ... passa de ano não é só pela nota, é participando na aula, seu interesse e tal tal. Às vezes o menino não gosta de Matemática mesmo, não tem problema! Pelo menos tendo as noções básicas tá bom, entendeu? (Pai de alunos do ensino fundamental).

Tudo se passa como se o percurso escolar fosse visto por esses pais como uma trajetória a ser cumprida sem pressão, sem sofrimentos, sem esforços. A associação freqüente entre essa idéia e aquela de segurança sugere que, para alguns pais, a etapa escolar pode representar, na vida dos filhos, uma experiência negativa, por requerer sacrifícios, por exigir resultados, por expor o aluno a julgamentos interpretados, muitas vezes, como excessivamente rigorosos e até mesmo desumanos. A EABH surge, assim,

como possibilidade do evitamento de tais enfrentamentos tidos, por eles, como desnecessários mas, sobretudo, nocivos à formação do jovem.

E outra coisa, a escola não massacra o aluno com informações como a escola brasileira. [...] Então, eu não vejo necessidade disso, eu acho que cada coisa no seu tempo [...] Você não pode fazer isso com o seu filho. Então assim, eu acho que ele tem que aprender a raciocinar, a contar ... Meus filhos são seguros, eles não dependem de mim na dificuldade. Se dá uma pergunta para o meu filho, ele dá a resposta dele na hora, ele não tem insegurança: “Será que eu estou errado? Será que vai ser aceito?” [...] Eu tenho, por exemplo, uma amiga, que o filho dela estuda numa escola muito boa aqui em Belo Horizonte. 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? [...] Eu não acho que é por aí [...] 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) (grifos meus)

Então ... na proposta deles [da EABH] eu acho interessante ... é melhor você aprender um pouquinho, mas bem, com o fundamento bem forte, do que aprender ... cheio de baboseira que você nem vai usar nessa vida, entendeu o que eu estou falando? Às vezes uma matéria ... o importante é o fundamento daquilo, aprender bem e tal ... brincando. (Pai de alunos do ensino fundamental) (grifos meus)

A idéia, presente nos discursos, de uma relação mais pragmática com o conhecimento escolar, que minimiza o valor do estudo em função dos conhecimentos úteis, “da vida”, parece ser incorporada também pelos filhos.

Eu quero passar no vestibular. O fato da minha irmã saber História da Arte vai ser usado pouquíssimas vezes na vida dela [risos]. (Aluna do ensino fundamental)

Escola brasileira ... eu sinto que eles cobram muita coisa supérflua que não faz sentido aprender. [...] Tem coisa manual não só teórica. Então a gente fica no laboratório, faz tudo no laboratório, Biologia também. Escola brasileira ... eu sinto que é mais teoria, teoria e pouca prática mesmo. [...] Eu acho que a escola americana ... tem coisa que ela é mais fraca, mas ela te ensina mais pra vida. [...] Eu vou dar um exemplo: eu vou pra casa de um amigo meu, aí a gente vai jogar Master, aqueles jogos de perguntas. Tem muita coisa que eu não sei e eles [os amigos], na hora: “Como é que você não lembra disso? [...] Mas tem coisa que eu sei ... o meu raciocínio é muito bom [...] Então ela [a EABH] está sempre mostrando coisas novas ... não necessariamente estudar, estudar, estudar, lá é mais cultura mesmo, sabe? Eu acho que tem pessoas que não ... que sabem tudo, mas não conseguem usar aquilo. Na hora de

responder uma pergunta, responde numa facilidade, mas não sabe usar na vida, conversar com pessoas ... eu acho que é isso. (Ex-aluna do ensino fundamental e médio)

Só que eu ... sei lá, eu não sou muito chegado não [respondendo se estuda ou não em casa]. Eu gosto de aprender coisa diferente, eu não gosto de aprender coisa inútil. Por exemplo, eu não gosto de Ciências ... Porque que eu tenho que aprender isso aqui, se eu não gosto? (Ex-aluno do ensino fundamental e médio)

É preciso esclarecer, no entanto, que expectativas diversas das apresentadas até aqui, quanto ao peso da formação escolar no presente e futuro, compõem a avaliação de outra parte das famílias usuárias desse estabelecimento, cujos filhos, de certa forma, “passam por ele”. É o caso, por exemplo, daquelas que fizeram o uso da escola somente nas séries iniciais do ensino fundamental, visando ao aprendizado precoce do inglês; ou de outras, que planificam um período limitado de estada na EABH que, ao inverso, deve ser posterior à consolidação da língua portuguesa, ou seja, a partir das séries finais do ensino fundamental.

Os relatos mostram que algumas singularidades fazem então da EABH um estabelecimento reconhecidamente diferente para pais e estudantes, no que diz respeito ao projeto pedagógico proposto. Muitos dos discursos trazem a avaliação da escola como “fraca” nesse aspecto.

Ela versa sobre os conhecimentos gerais sobretudo ... sobretudo americanos. Ela não ... é muito pouco, vamos dizer assim “*en passant*”, o conhecimento em termos de História Brasileira, Geografia Brasileira, sabe? Isso tá inserido no contexto de português. O Português versa sobre Geografia, História e Português. Então ... é simplesmente uma pincelada nos nossos conhecimentos, sendo que os conhecimentos dos americanos ... tá? Então eu pensei comigo: deixa realmente a desejar ... nesse sentido, eles dão simplesmente uma pincelada e depois não dão embasamento nenhum para a criança, tá? [...] Eu tô me referindo à Geografia e História, tá? Então isso aí é muito pouco profundo ... não tem nem livro, é dado assim, em xerox. [...] Mas a [parte] americana é super bem dada. E aí eles vão estudar regiões, povos, tá? Os livros são lindos! [...] Deixa muito a desejar em conhecimentos gerais, muito. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental)

A matéria na escola americana ... de Matemática, principalmente, é bem mais fraca. [...] Porque eu não tenho dificuldade nenhuma, eu sou uma pessoa que sempre teve dificuldade em Matemática e Matemática lá é uma Matemática assim, que é sempre a mesma coisa, que não muda nada, entendeu? É uma coisa que ... você não precisa nem de estudar porque você passa. (Aluno do ensino fundamental e médio)

Eu acho a escola brasileira bem mais puxada do que a escola americana, sabe, em termos assim ... exige mais no estudo, eu acho que exige muito mais. (Mãe de aluno do ensino fundamental)

Um ensino mais tranqüilo. [...] E é uma escola muito ... ela é ... dentro do aspecto de ensino, ela é bem mais flexível do que uma escola [...] Ela é uma escola fraca ... é uma escola fraca, mas eu acho que é uma escola fraca, mas que a criança precisa. (Pai de ex-alunos do ensino fundamental)

As referências a um ensino “que deixa a desejar”, no caso de disciplinas específicas, reportam-se ao momento mais recente da escola. Em outros casos, no entanto, elas dizem respeito a um período anterior, de transição, em que o estabelecimento passa de “só americano” para a adoção da grade brasileira de disciplinas, em paralelo.

O Português na escola era considerado fraco o ensino. O professor não era tão bom como ter um professor brasileiro. [...] Os pais, os alunos, todo mundo [quem considerava fraco], mas deixava para lá. [...] Eles [os filhos] não ... não sabiam ... por exemplo, eu ficava rindo, porque na época que eles estudavam e eu olhava, por exemplo, tinha aquele negócio de estudar oração, como é que classifica, que a gente estuda isso tanto, né? E eles não sabiam. Então ... uma decoraba, sabe? Decorava aqueles negócios todos e não sabiam nem o que que é. De vez em quando ... até hoje eles me perguntam: “O que que é isso?”. Então, inclusive assim, Matemática, podia escolher que tipo de Matemática queria, se era uma simples ou uma avançada. Então os meus escolhiam a simples. [...] O diretor brincava e falava com eles assim: “Na vida você tem que aprender a somar, diminuir, dividir e multiplicar. O resto você faz tudo com a máquina!”. E é mesmo, né?! Então eles ... eles ... segundo essa teoria ... eles não estudaram matemática, foram sempre, assim, pro mais fácil. E quando tem que mexer com matemática, eles não sabem nem o que é ... às vezes. Outro dia ... minha filha está fazendo um curso [...] então, eles tinham que ... perguntando negócio de centímetros, decímetros... aquelas matemáticas assim ... descobrir área, medir ... e ela: “Nossa, o que é isso?!”. Ela ficou assim ... teve que estudar. Porque ela nunca tinha estudado isso! Então eu acho que, se estudou, estudou de uma maneira bem fraquinha, que não guardou na memória não. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

Na visão de alguns dos pais, a fragilidade nos conteúdos de certas disciplinas estaria também relacionada à precária formação dos professores estrangeiros, que chegam à EABH após um processo seletivo visto como pouco rigoroso.

Um dos pontos também da escola americana é que ela valoriza muito o professor estrangeiro [...] Mas eu acho que ela deixa muito a desejar

quanto aos conhecimentos dos professores e quanto à didática de dar aula. [...] E eu acho que os brasileiros são, sem dúvida - os professores brasileiros que têm conhecimento da língua estrangeira ... americana, inglês, né - dão uma aula fantástica. E os outros, americanos, deixam muito a desejar. Por que eu acho? Porque no Brasil tem escolas americanas que pagam muito bem como Rio, São Paulo e Curitiba. São modelos no Brasil E a nossa é muito pequenininha, muito pobrezinha, muito pequena [...] Então eu acho que a escola americana aqui em Belo Horizonte, ela pega, eu acho, o restolho dos restolhos em termos de professor. [...] Então os outros, brasileiros, se desdobram e não têm ... não são reconhecidos, vamos dizer. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental)

E a maior questão lá é essa, eu achava que os professores lá eram muito fracos, muito fracos, salvava um ou outro. [...] Matemática, por exemplo, era uma ... era um absurdo! Matemática eu corrigia a soma das provas e os meninos mandavam de volta pra ela porque ela [a professora] somava errado. Coisa desse nível! [...] Claro que tem suas exceções, mas os professores são de formação pobre. Comparando com os níveis de professores que eu conheço no Brasil, o nível de formação é pobre.[...] Prova, tipo de prova que dava, o ensino em si era fraco. (Pai de ex-alunos do ensino fundamental e médio).

De modo oposto à hierarquia de posições configurada no universo da escola italiana, na EABH são os professores brasileiros que reivindicam para si as posições de maior prestígio no plano da formação e da capacitação para atuar em sala de aula.

E sempre havia aquela disputa, porque os brasileiros sempre se achavam mais competentes do que os americanos, e na maioria das vezes realmente eram, né? [...] A gente tinha professor americano que saía de um estado lá do meio dos EUA e nunca tinha viajado pra outro lugar e veio parar aqui. Caiu aqui de pára-quedas! Já os brasileiros que trabalhavam lá [na EABH], eles tinham, no mínimo, morado fora em alguma ocasião. Eram professores de classe média, classe média alta e que tiveram acesso a um curso fora, uma pós-graduação, ou até mesmo uma graduação, né, que tinham um inglês fluente, etc e tal. Porque [...] não é todo mundo no Brasil que tem acesso a isso, né? [...] E tinha muita gente assim, completamente caipira ... sabe? Como se você pegasse um professor do interior da Paraíba, com aquela formação local dele e mandasse ele dar aula em uma escola de Nova York! Isso era evidente na maioria deles né, justamente pela localização de Belo Horizonte, uma cidade que não tinha atrativo nenhum para estrangeiros (Ex-professor brasileiro)

Veio um outro professor que já não foi “aquele” professor ... não tinha uma formação adequada, ele era americano, tem essa parte tá? Às vezes vem um americano que não tem a formação adequada. (Ex-professora brasileira)

Mas os depoimentos se insurgem contra a idéia da EABH como uma escola “fraca”. São pais e alunos que tomam para si e antecipam a defesa de seu ensino face aos julgamentos, segundo eles, difundidos pelo senso comum.

Apesar de muita gente achar que é um sistema “fraco”... que o americano não sabe “naada”... que a gente sabe muito mais do que eles ... mas é porque o estilo de educação é completamente diferente. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

Eu acho que ... falam que o ensino americano assim, que quem ... que o americano não sabe nada de Geografia. A minha filha está muito bem situada entendeu? Ela sabe muito mais do que eu! (Mãe de alunos do ensino fundamental)

Muitos dizem que ... “Ah, estudar na escola americana ... é fraco”, alguma coisa assim. Mas ... em questão ... sabe? [...] Eu nem acho que é. (Aluno do ensino fundamental e médio)

E o pessoal fala assim, que a escola americana tem fama de ser fraca, [...] que a escola era muito ruim, que é pra gente burra, que não precisa fazer esforço. Tem esse preconceito. (Ex-aluna do ensino fundamental)

Os argumentos de defesa apóiam-se, em geral, sobre determinadas disciplinas ou condutas pedagógicas adotadas no estabelecimento como, por exemplo, o incentivo à leitura, citado pela maior parte dos pais como um dos pontos fortes, além do inglês.

E tem assim, programas que eles ... é ... onde eles incentivam a quantidade de livros que você lê, tem uma premiação. A sala toda é beneficiada com isso. É uma corrente, é como se fosse uma corrente, entendeu? Eles fazem isso. (Mãe de alunos do ensino fundamental, séries finais)

Eu estive mais cedo lá, porque eles nos deram um material pra incentivo à leitura né, onde as crianças, agora nas férias, vão tirar ... cada criança vai tirar cinco livros da biblioteca pra poder ler durante as férias. (Mãe de alunos do ensino fundamental, séries iniciais)

O hábito de ler lá era muito importante. Então eles não têm o hábito de ler só em inglês. Eles lêem em português. Eles lêem os autores, sabe, que eles gostam e tudo. Então eu acho que isso ajudou eles a melhorarem o português.[...] E muito cobrados. Eles eram cobrados: “Lê isso, entrega o trabalho”... um dava uma leitura o outro dava outra. Inclusive os pequenininhos eles tinha incentivo. Cada livro que lia colocava dois pés assim para chegar até o diretor. Aí o diretor dava presente. Então era assim, lia o livro: “Você leu quantos livros esse mês?”. “Três”. “Então você vai andar tantos pés”. [...] O inglês é excelente. [...] Nossa! O

Inglês e Literatura ... é ... assim ... só autor muito importante. Eles faziam cada análise muito boas, sabe? Então, de uma certa forma eles transferiram isso para o português, entendeu? É ... tem aquela facilidade de analisar texto ... sabe? Isso eles aprenderam no inglês ... livros difíceis ... Então, eles incentivavam muito. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio).

Tomados em conjunto, os elementos expostos dão conta da menor importância atribuída ao conhecimento escolar, de um modo geral. Mas revelam, sobretudo, uma espécie de demanda formulada por grande parte das famílias usuárias da EABH: ela deve ser, antes de tudo, uma escola “para ser feliz”.

Eu acho que eu sempre quis uma educação boa, mas onde eles fossem felizes. Nunca fui assim: “Vão estudar naquele colégio ...” não. [...] Eu acho assim, eu nunca esperei ter nenhum menino, assim, genial ou que morresse de estudar. Eu acho até que, pela minha experiência em sala de aula, eu acho até que os meninos aqui são freqüentes e que fazem ... os meninos são extremamente criativos. (Mãe de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

Aquilo ali, pelo que eles contavam, era o paraíso, era uma coisa que todo mundo queria estudar na vida e aprender daquela maneira, com os professores super amigos! [...] Eu acho que deve ter sido uma época muito feliz e eu espero que a escola americana continue assim. (Mãe de ex-alunas do ensino fundamental)

Então 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”. (Pai de alunos do ensino fundamental)

Não adianta você ter um filho fera em Física, em Química e em Matemática, eu acho que ele tem que sair de casa feliz e chegar em casa feliz. (Mãe de alunos do ensino fundamental)

4.2.5. Uma socialização que define fronteiras – saber se comportar

Os efeitos da experiência de escolarização vivida na escola americana são percebidos de modo muito semelhante por vários dos pais. Segundo eles, seus filhos “ficam diferentes” daqueles de amigos e parentes, ou seja, dos jovens que estudam em escolas brasileiras.

Super bem educados, super polidos, entendeu? Assim, nesse aspecto ... é ... o americano é muito rigoroso, né? Eles têm uma responsabilidade muito forte, qualquer coisa é “Me desculpa”, qualquer coisa é “Deixa que eu faço”, entendeu? São muito assim ... isso é até bonito, sabe? Mas é bem diferente do brasileiro, eles ficam diferentes. (Pai de ex-alunos do ensino fundamental e médio)

Muito mesmo [diferentes em relação aos alunos de escolas brasileiras]. Muito ... é ... posso te falar que ... que... os meus filhos são referência ... eles ... referência em comportamento! Uma coisa assim, que eu fico impressionada, impressionada! Meus filhos não são é [...] pode ser, assim, a festa, o programa, se eu falar pra eles: “Hoje você não vai” ... numa boa! Não tem briga, não tem cara ruim, não tem ... sabe ? [...] Eu acho que é a ... eu ... sabe, o que eu sinto na escola americana é que ela educa seu filho pro mundo. Não educa seu filho só ... O que eu sinto nas escolas hoje brasileiras, assim, só passar no vestibular e se possível entre os dez primeiros, entendeu? Te educa para o mundo. A sua ... o seu comportamento na escola tem um peso muito maior do que as suas notas, entendeu? [...] Por exemplo, a gente acaba de almoçar, eles pegam o prato, vão pra pia e lavam, sem pedir, sem mandar, sem falar nada. [...] A escola que influenciou ... porque aí, eu vejo os outros que chegam, deixam o prato de qualquer jeito, entendeu ? (Mãe de alunos e ex-aluno do ensino fundamental e médio) (grifos meus)

Eu noto uma diferença, por exemplo, eles são calmos, sabe ? Eu noto que eles são mais calmos é ... sei lá, enfim [...] eles não ficam tão, assim, soltos, não são umas crianças ... eles têm assim ... é disciplina mesmo, sabe? (Mãe de alunos do ensino fundamental)

Meus meninos, se você conversar com eles, com qualquer um deles, você tem vontade de voltar para trás e ... e ter tido a oportunidade da mesma experiência. Eu acho que foi assim, riquíssimo, em todos os sentidos! Com o aprendizado, com ... assim, com o pessoal. [...] Até em casa houve uma diferença de comportamento tremenda com relação aos meninos. Eles terminam de almoçar, eles vão lá e colocam o prato e o copo na pia. Eles já ... assim, eles se organizaram mais durante esse período que eles ficaram ... Eles ficaram uns meninos mais maduros, mais responsáveis, mais independentes, sabe [...] de comportamento mesmo. [...] Então, assim, eles mudaram muito o comportamento deles em tudo. Em jogo ... dentro de casa ... em atitudes, assim, com as pessoas, com a cidade, sabe? (Mãe de três ex-alunos do ensino fundamental e médio)

E achei que foi bom. Eles ficaram uns meninos educados, responsáveis, não me deram trabalho nenhum. [...] Tinha, gritante, eu sentia diferença [entre os filhos e seus amigos ou parentes das escolas brasileiras]. [...] Nas atitudes assim ... quando eram pequenos, disciplina. Por exemplo se tinha que ficar numa fila era ... qualquer coisa eles ficavam na fila. Se não podia jogar lixo no chão eles não jogavam. [...] Agora, adulto eu acho que eles são pessoas diferenciadas no que diz respeito à cultura geral. Eles conversam sobre todo assunto, escrevem muito bem. Apesar de ter tido aula de Português bem ... bem assim ... é ... fraca, considerada fraca. [...] É diferente. Eles viajam para qualquer lugar, eles entram em

qualquer lugar, eles conversam sobre qualquer assunto. (Mãe de quatro ex-alunos do ensino fundamental e médio)

O [nome do filho] é um menino assim, ele trata ... eu acho também que por causa da educação que eu dou, mas também por causa da escola, ele chega lá em baixo, ele ... o homem que vigia a garagem ele: “Oi seu [nome do funcionário], como que vai o senhor, tudo bem?”. Chega para o porteiro: “Como vai, tudo bem?” “Bem, obrigado”, sabe? Eu acho que isso eles olham demais lá, sabe? [...] Eles são diferentes. [...] Eu acho que eles são mais ... não sei, eu acho que principalmente a independência. Eles são diferentes, extremamente educados, pelo menos os que freqüentam a minha casa, os que têm contato com o [nome do filho]. Eles são meninos muito educados. (Mãe de aluno do ensino fundamental e médio)

E eu noto também muito o comportamento, a preocupação com a disciplina. [...] Então, ele não tem dificuldade nenhuma, eu já reparei assim, vamos supor que eu vá na casa de uma irmã, um aniversário de família. Então ... ele ... a única pessoa que chega e cumprimenta todo mundo é ele. [...] Então, é uma coisa mais ... mais madura, sabe? Essa diferença eu vejo. E ... com relação também de ... a diferença de estar com outras crianças é [...] Eu vejo ele menos excitado e ... com menos coisa boba. [...] E mesmo o linguajar, esse negócio de “véio”, esses palavreados ... Então, você não vê muito isso. [...] Eu acho até por educação, em termos de educação, de ... umas coisas que mãe repara muito, né ... de avançar na mesa, aquela hora dos doces ... Então ... eu acho os meninos da escola americana mais comportados com relação a eles. (Mãe de aluno do ensino fundamental)

O menino da escola americana ... os meus, eles são mais quietos em casa do que os sobrinhos que estudaram em escola brasileira, que são mais da badalação. [...] São mais tranqüilos. (Pai de alunos do ensino fundamental e médio)

Mais uma maturidade, me parece que eles têm mais isso [...] eu acho que eles são mais expansivos, têm mais coragem, autoconfiança. Talvez seja isso. É meio difícil porque a gente convive com esses meninos sabendo do nível deles, elevadíssimo, mas são pessoas mais simples. (Mãe de ex-alunas do ensino fundamental)

As referências às possíveis diferenças produzidas pela experiência de escolarização internacional recaem, de modo surpreendente, sobre aspectos da conduta moral e social. São características percebidas como um diferencial, objeto de satisfação e admiração dos pais: o comportamento calmo, contido, controlado, disciplinado dos filhos e, em particular, sua desenvoltura social, ou seja, saber se comportar, saber circular em outros ambientes. Tais atributos simbólicos, somado ao fato de que dominam o mais legitimado dos idiomas,

compõem o capital que, no entender dessas famílias faz a diferença na formação, porque origem e motor da autoconfiança e segurança necessárias à sua atuação social.

Eu fui pros EUA no período em que ela estava lá [...] Ela pegou o avião e foi embora sozinha! E pegar um avião nos EUA, aqueles aeroportos, é di-fi-cil! [...] E eu só sei que ela rodou os EUA sozinha, que eles iam a 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? [...] Você pega um filho de 16, 17 anos, você vai com ele em qualquer lugar, tá todo mundo conversando ali [...] está numa feira ... minha filha muitas vezes foi pra feira pra ser intérprete do pai, que o pai não dominava o inglês. E ela ia muitas vezes pra receber executivos estrangeiros. [...] Me diz se isso daí não dá à pessoa uma autoconfiança, sem esnobismo? (Mãe de ex-alunas do ensino fundamental)

De você transitar com facilidade, conseguir se comunicar com pessoas de outros costumes, de outras línguas e você se sair bem eu acho que te deixa muito mais seguro. É igual ao [nome do filho], por exemplo, foi sozinho para a França! [...] Então, assim, eu acho que isso é por causa da escola americana, porque ele domina muito bem ... então ele se sente muito seguro. Porque ele está acostumado a conviver com pessoas de outros lugares. (Mãe de aluno do ensino fundamental e médio)

Meu mais velho tava trabalhando na [instituição não governamental, voltada para relações comerciais e empresarias dentro e fora do país]. Você conhece a [nome da instituição]? Tinha uma tarefa lá de falar com não sei quem, uma delas era falar com o presidente da [nome de uma empresa privada de grande porte]. Ele ligou e falou com o presidente por telefone, 20 ... 19 anos, entendeu?! (Pai de ex-alunos do ensino fundamental e médio).

Também os alunos se vêem como diferentes em relação a seus pares que estudam em escolas brasileiras. A língua inglesa é, sem dúvida, o ponto de partida e o mais forte diferencial.

É muito diferente sabe [...]. Porque ... todo mundo ali está falando inglês ... e tipo ... ali em cima, agora, tem um amigo vendo jogo e a gente estava conversando em inglês com ele, do nada! [...] É diferente, não adianta ... Por estar na escola, não é fácil de você interagir com uma pessoa da escola brasileira. [...] Na escola internacional tem muitos garotos e garotas internacionais. Eles não vão sair conversando com qualquer um na rua ... Vão conversar com os colegas deles. (Aluno do ensino fundamental e médio)

As referências ao contato com estrangeiros que a escola proporciona são, no entanto, pouco claras. Por um lado, são os ex-alunos que citam exemplos de colegas estrangeiros que tiveram à sua época e os benefícios que essa relação pôde proporcionar. Por outro, alunos atuais, à época da entrevista, não deixam de sublinhar os pontos positivos desse contato, em uma espécie de defesa do diferencial que a EABH apresenta em relação às escolas nacionais, sem fazer menção, entretanto, ao número progressivamente reduzido de estudantes provenientes do exterior que caracteriza o conjunto atual do alunado da escola.

De qualquer modo, o domínio da língua aparece, nesses casos, não só como código compartilhado ou garantia de pertencimento a um grupo, mas como um atributo que define uma certa superioridade, baseada na exclusividade e em uma maior afinidade com estrangeiros, como se esses estudantes se sentissem parte de uma comunidade internacional.

A visão deles ... eles se sentem um pouquinho superiores aos alunos brasileiros, por dominarem a língua inglesa. Eles ... gostam de falar inglês ... gostam! E falam entre eles ... fora [da EABH], sabe? [...] Eu já encontrei vários na Savassi, um grupinho conversando inglês, um com o outro ... É uma língua secreta, né? Porque eles falam ... o resto não sabe ... é um diferencial ... é um diferencial ... Já encontrei com eles no cinema também. Acho tão bonito! Eu mesma, quando encontro com eles, só falo inglês. (Ex-professora brasileira)

Um idioma legitimado que os une e os separa dos demais, uma socialização particular, em um ambiente de iguais, no qual se sentem protegidos, parecem contribuir para a sensação de que são especiais, dignos de um tratamento exclusivo.

Eu acho que assim, tem escola pra todo tipo de pessoa. Eu, definitivamente não tinha personalidade pra estar no [escola brasileira], sabe? Eu não era a única, muita gente que eu conheço até hoje que se sente abafado lá. Como é uma escola muito grande, com mais de 7000 alunos, só em Belo Horizonte, todo mundo tem que ser mais ou menos igual, senão não dá pra controlar. [...] Bom, a gente não é um grupo, uma massa de pessoas tratadas todas iguais, cada um é de um jeito. [...] Com certeza eu vou ter mais conhecimento geral assim, do que está acontecendo, do que a maioria das pessoas. (Aluna do ensino fundamental)

E foi uma experiência assim catastrófica pra mim![ter estudado em uma escola brasileira]. [...] Na parte, assim, convivência com os colegas, era muito diferente. Ninguém ia pra casa do outro, ninguém sabia quem era o pai, sabe, não tinha aquela coisa. [...] Tinha assim, 45 pessoas na sala!

Se você passasse mal, você ia na ... no cara do outro andar, que te mandava na coordenadora, que te mandava não sei onde, que te mandava na enfermaria, a mulher te dava uma aspirina com um copo d'água e isso! No ... senti muita falta, primeiro, pelo fato do colégio ser gigantesco, gigantesco! Eu fiquei louquinha com isso. [...] Então, eu me senti muito, assim, uniformizada, em todos os sentidos! O professor dava aula, você chegava no fim do bimestre pra conversar com ele, ele não sabia quem você era! Você tinha que se identificar e falar de que turma você era. Isso era um absurdo na minha cabeça! Por exemplo, você perdeu uma prova, você tem alguma coisa pra falar com o professor, você falava “Eu sou a [nome] da 4ª A, manhã”. Isso pra mim era o fim! [...] Isso me assustou porque antes a aula era uma conversa né, entre o professor e o aluno. De repente você chega naquele negócio massificado. (Ex-aluna do ensino fundamental)

Eu acho que eu deixei de ser mais um em sala de aula [na Eabh] (Ex-aluno do ensino fundamental e médio)

4.2.6. A escolarização internacional nas estratégias educativas familiares

Tomados em conjunto, os elementos que informam sobre a experiência de escolarização na EABH sinalizam interesses distintos na base desse investimento. Por um lado, famílias que se utilizam desse estabelecimento por um tempo determinado, cujas expectativas se concentram na aquisição e domínio prático da língua inglesa pelos filhos. Por outro, famílias que encontram nesse universo a garantia de aquisição do capital lingüístico, mas em associação com um ambiente escolar que julgam adequado à socialização dos filhos: um espaço particular que os mantenha ao abrigo das tensões e enfrentamentos inerentes à lógica “produtivista” do ensino nacional, mas também à distância das disposições e modos de ser que julgam negativos dos jovens brasileiros. Um ambiente, enfim, não massificado, exclusivo, especial e que contribua, por isso mesmo, para a conformação das disposições que avaliam como fundamentais para a educação de seus filhos: saber se apresentar, se comportar, transitar com desenvoltura em meios diversos.

Ora, suas expectativas quanto aos recursos propriamente internacionais que esse investimento pode proporcionar parecem centradas, então, na língua inglesa, de modo semelhante às famílias holandesas reunidas por Weenink (2005) na categoria do “cosmopolitismo instrumental”. A análise de seu capital internacional, realizada anteriormente (no capítulo 2), evidenciou um relativo acúmulo desses recursos, resultado do domínio de idioma por parte dos pais, de um contato maior com o estrangeiro através de

viagens de curta estadia programadas para os filhos para aprimoramento da língua inglesa ou de outros idiomas, ou mesmo de viagens freqüentes de férias ao exterior, na maior parte dos casos.

Intercâmbio eles fazem bastante. Agora em julho uma vai pra Suécia, a outra pra Finlândia e o menino pro Canadá [...] A gente arrumou [refere-se a outro período] um *summer camp* [acampamento de verão] nos EUA. Fomos em julho e eles passaram quatro semanas em um acampamento americano, quando ainda eram pequenos [...] E fizemos isso dois verões seguidos, com a idéia de acelerar o aprendizado do inglês, da cultura inglesa lá ... o que deu uma turbinada no inglês deles. Esses acampamentos são caros pra chuchu, cinco mil dolares por quatro semanas! (Pai de aluna e ex-alunos do ensino fundamental)

Eu vou mandar pelo menos para *summer*, ficar dois ... três meses no EUA, a [nome da filha] vai pra lá. Eu quero que a [nome da outra filha] vá morar na França pelo menos seis meses ou um ano, porque ela gosta muito de francês. A gente tem muito amigo lá e já está mais ou menos combinado um intercâmbio. [...] Eu estou querendo ver se [nomes de duas das filhas] vão pra lá e ficam um ano em Paris ou então vão pra casa de família lá, trocando sabe, pra aprender mais francês. (Mãe de aluna e ex-alunos do ensino fundamental)

Eu coloco Estados Unidos assim ... Estados Unidos não é viagem internacional, entendeu? [...] A gente vai muito nos Estados Unidos. O [nome do filho] foi pra passar a semana santa, um amigo dele que tá lá ligou, aí foi passar a semana com esse amigo dele! (Mãe de alunos e ex-aluno do ensino fundamental e médio)

São famílias que podem e lançam mão de outras estratégias que visem ou proporcionem a manutenção do capital lingüístico adquirido, ou mesmo propiciem o aumento de seu volume, através do investimento em outros idiomas. Assim, a permanência por um período prolongado na EABH, superior àquele supostamente suficiente para o domínio do inglês, estaria menos relacionada ao investimento em capital internacional - já adquirido e presumidamente mantido sem dificuldades e por outras vias - e mais ligada à dimensão social da formação ali proposta. Isso significa que a língua inglesa poderia ser interpretada, em alguns casos, como algo que agrega-se aos trunfos essencialmente pretendidos.

Tal hipótese se confirma também pela análise das expectativas dos pais quanto ao futuro dos filhos que, em geral, não inclui o estrangeiro. São famílias que, em grande parte, pretendem permanecer no Brasil, sendo que entre essas, algumas não contam nem mesmo com a possibilidade de um período de estudos prolongado, como por exemplo, no nível

universitário, no exterior. No total de casos estudados, três ex-alunos foram para universidades nos EUA.

O que eu sou muito cuidadoso, como pai, é proporcionar o ambiente pra eles poderem explorar ao máximo as suas potencialidades. Então, nenhum deles manifestou esse desejo de ir pra fora. Eu não tenho nenhuma vontade que eles vão estudar lá.[...] A faculdade americana não é uma grande faculdade, a não ser as “top top”, mas as faculdades médias americanas, eu acho que as brasileiras são melhores que as de lá. Então, eu não tenho nenhuma vontade que eles vão. (Pai de aluna e ex-alunos do ensino fundamental)

Ele [o filho] é uma pessoa que tem uma ... um grupo muito grande de amigos, “miiito” grande! [...] Ele gosta desse agito, de festa, de ... de encontrar as pessoas. Ele é muito solícito e ele gosta de conversar com os professores. Então eu acho que ele ia sentir muita falta disso nos Estados Unidos [...] Ele ... e de repente ele conhece, assim, eu acho que essa idade de 18 anos, né, essa maioridade tão sonhada ... e ... aí ele começa podendo entrar nos lugares que ele não podia antes, ele começa a freqüentar, ele já pode ter carro, e ele começa já a ter uma certa liberdade ... Então, ele fez a opção por ficar aqui. (Mãe de alunos e ex-aluno do ensino fundamental e médio)

Como eu quero morar aqui, quero ter minha vida aqui, já morei lá [...] é totalmente diferente, pessoal diferente, os costumes são diferentes, o clima é diferente, tudo é diferente. Já fui pros EUA, não quero morar lá [...]. E eu quero fazer minha vida aqui, não quero fazer fora (Ex-aluna do ensino fundamental)

Assim, as expectativas dos pais e filhos quanto ao futuro revelam a previsão de atuação em um horizonte local mesmo, nacional. Situadas em posições dominantes do ponto de vista do capital econômico, as famílias parecem vislumbrar no espaço nacional um futuro de inserção dos filhos para o qual o conhecimento escolar propriamente dito pouco poderia contar, sobretudo aquele promovido pelas escolas brasileiras. São então grupos que, suportados pela garantia de inserção social que o extremo privilégio econômico pode proporcionar, se colocam à margem das disputas, das tensões, enfrentamentos e riscos iminentes à dinâmica do ensino nacional, ou seja, famílias para as quais a formação de conteúdo propriamente escolar não se apresenta como algo a investir, porque podem passar ao largo das concorrências que o demandariam ao longo de todo seu

percurso escolar, prosseguido em universidades privadas⁴¹ também marcadas pela pouca concorrência de seu recrutamento.

Tudo isso sugere que o investimento em um estabelecimento internacional, quando não limitado a um período destinado à aquisição ou consolidação do idioma inglês, não visaria propriamente a recursos internacionais. Os alvos são, nesse caso, o abrigo, a proteção, a distância e a distinção do universo nacional de ensino, avaliado como incapaz de promover um atendimento exclusivo centrado na produção de disposições que conformem a conduta moral adequada a uma atuação social vislumbrada e vivenciada entre iguais. Daí a identificação da EABH, um estabelecimento internacional, como a única possibilidade oferecida, no interior do espaço nacional, como “uma escola para ser feliz”.

⁴¹ Um levantamento assistemático e parcial sobre o destino escolar desses alunos no nível universitário, mesmo que a partir de dados não representativos, pôde constatar seu distanciamento das disputas mais acirradas no campo nacional mediante o ingresso em universidades privadas. Entre as famílias entrevistadas, a UFMG, cujo vestibular é altamente competitivo, não figura como destino de nenhum dos 6 estudantes que concluíram o ensino médio na EABH e continuaram seus estudos em universidades nacionais: dois alunos entraram para Administração de Empresas no IBMEC; dois alunos para Letras na PUC; um aluno para Direito, na Milton Campos; um aluno para Administração com ênfase em esportes, na Faculdade Promove. De certo modo, esse dado é confirmado pela própria página da escola na Internet, que apresenta como destino de ex-alunos da escola, apenas universidades privadas de Belo Horizonte ou internacionais. Uma única exceção: a Universidade de São Paulo (USP)

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Quem são as famílias estudadas e o que pretendem da escolarização internacional? Em que se diferem daquelas usuárias das escolas nacionais? Como avaliam o ensino nacional os grupos que o preterem?

O objeto do estudo sociológico

Para Bourdieu (1992), o objeto específico da ciência social não é o indivíduo e nem os grupos como conjunto concreto de indivíduos, mas a relação entre duas realizações da ação histórica, a saber, entre as disposições dos sujeitos - seus habitus, modos de perceber, avaliar e agir - e os campos nos quais suas relações sociais se dão, universos próprios, objetivados em instituições. O funcionamento desses campos, isto é, as relações objetivas entre os sujeitos que dele participam, é definido por disputas que giram em torno dos capitais que ali estão em jogo. A investigação realizada partiu dessa perspectiva sociológica para tentar responder as questões acima.

Os grupos estudados, se tomados em conjunto e confrontados ao restante da população brasileira, reúnem-se e podem ser tratados dentro da mesma macro-categoria, dado o inequívoco favorecimento social que os caracteriza, definido em termos de um mais amplo patrimônio de capitais simbólicos e objetivados: capital cultural, econômico, social. Uma drástica redução do foco de análise possibilita, porém, localizá-los e confrontá-los no interior do universo ao qual pertencem - o das famílias socialmente favorecidas - em sua relação com um dos campos com os quais interagem e nos quais atuam, o da educação escolar. Tal procedimento heurístico torna visíveis detalhes - antes escondidos por detrás de uma mesma categorização - que acabam por distingui-los quanto à natureza de seu favorecimento.

Uma maior posse de capital cultural, em sua versão escolar, estrutura o patrimônio das famílias da Fundação Torino: pais e mães que ascenderam em relação à geração anterior, com alto e homogêneo grau de instrução. Suas práticas e preferências os dividem em dois subgrupos: um maior, menos mobilizado pela raridade dos produtos culturais, e outro menor, mais atento ao valor deles. É em relação à escola, no entanto, que eles se aglutinam num conjunto compacto, mais uniforme e, desse ponto de vista, presos pelo “jogo da cultura”. Isso se expressa na semelhança de suas avaliações e expectativas de

rendimento máximo dos investimentos ali concentrados com o fim de incrementar seu patrimônio, ou seja, porque devem à instrução (nesse caso, escolar) tudo que têm, dela esperam tudo que aspiram ter (BOURDIEU, 1979a).

Uma maior posse de capital econômico, por outro lado, define o patrimônio - e a posição mais assegurada de dominantes - das famílias da EABH. O grau heterogêneo de instrução entre pais e mães, seu mais forte processo de mobilidade cultural, as práticas e preferências, por sua vez, homogêneas e mais massificadas, que não demonstram valorização ou mobilização pelos produtos culturais raros, caracterizam famílias que se revelam não presas pelo “jogo da cultura”. Suas expectativas em relação aos investimentos em capital cultural e, em particular, escolar, são mais pragmáticas, ou seja, eles atribuem menor importância a esses bens simbólicos para a manutenção ou o aumento do patrimônio até então conquistado.

O campo preterido - o sistema nacional de ensino - não se apresenta às famílias estudadas com o mesmo significado, mas com faces bem distintas, senão opostas. Se, por um lado, elas se reúnem quanto à rejeição ao ensino nacional, isso não implica, por outro, que tenham recusado a mesma coisa.

Para as famílias da escola italiana, que tudo esperam da escola, o ensino nacional reflete uma proposta de formação excessivamente instrumental em sua relação com o saber, produtora de “resultados”, mas de pouca cultura. Sua ânsia por manter atualizado um patrimônio cuidadosamente cultivado leva-as a avaliar a lógica escolar nacional, com todas 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.

Para pais da escola americana, a proposta de ensino nacional se mostra 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.

Esse mesmo raciocínio pode ser aplicado à opção por uma escola internacional, ou seja, ao que vislumbram ali as famílias que delas se utilizam. Este estudo revelou interesses e investimentos em recursos fortemente distintos, mas essa não deveria ser uma surpresa.

Se por detrás do rótulo “nacional” escondem-se realidades escolares diferentes, não se deveria esperar o mesmo de escolas internacionais com tradições nacionais diversas?

Assim, cada um desses estabelecimentos apresenta-se às famílias com uma lógica própria que gira em torno de recursos que elas elegem como os fundamentais, os prioritários, os essenciais à socialização e escolarização dos filhos. É na opção internacional que elas encontram, portanto, modos de suprir as falhas identificadas no ensino nacional.

Pais que detectam a falta da dimensão internacional no próprio patrimônio cultural acumulado buscam, no vetor central de propulsão de seus percursos - a escola - os bens internacionais que julgam fundamentais: o contato com estrangeiros e com a cultura européia. A formação escolar é interpretada por eles como o recurso essencial da trajetória dos filhos, sendo a escola internacional percebida como a garantia de atualização ou de uma espécie de reconversão interna que operam em seu patrimônio cultural. São, enfim, famílias, para quem a formação escolar foi e continua sendo o alvo a investir e que, em geral, não podem se permitir passar à margem das disputas escolares nacionais para sua inserção. Numa tentativa de subversão dos valores ditados pela lógica escolar nacional, em seu nível fundamental e médio, eles investem na diferenciação da competência cultural, prometida por uma escola internacional, como trunfo e recurso essencial para tal enfrentamento.

Pais cuja posse de recursos econômicos propicia a ampla circulação em meios internacionais, para a qual a língua é requisito essencial, vislumbram na escola americana a garantia de aquisição ou fortalecimento desse capital lingüístico. Mas a centralidade do inglês, apontado como o alvo, por excelência, da opção por essa escola internacional, acaba sendo contraditória com os casos de longas trajetórias ali desenvolvidas, que ultrapassam dois ou três anos, tempo que se imagina como suficiente para a aquisição de um domínio prático do idioma. Assim, outros interesses, não propriamente internacionais, estruturam a opção de famílias que demandam à escola que ela constitua, sobretudo, um ambiente acolhedor e protetor. Uma escola internacional apresenta-se assim como a solução para pais que, por um lado, reconhecem a importância do diploma na vida dos filhos mas que, por outro, buscam alcançar tal objetivo de modo independente do sistema escolar nacional. São famílias que, enfim, suportadas pela garantia de inserção social que o extremo privilégio econômico proporciona, colocam-se à margem das disputas escolares nacionais, porque podem prescindir delas. Assim, passando ao largo de todas as

competições que constituem a lógica do ensino nacional, em seu nível fundamental e médio, optam por uma escola não nacional, fazendo uso, posteriormente, de universidades privadas também marcadas pela pouca concorrência de seu recrutamento.

No que concerne aos estudantes, a experiência de escolarização internacional os singulariza e os distingue de seus pares usuários das escolas nacionais. O mesmo artifício de redução do foco de análise lança luz, nesse caso, sobre disposições constituídas e efeitos produzidos por cada um dos dois tipos de escolarização.

Os alunos da Fundação Torino, cujas preferências e práticas não revelam um investimento particular em produtos culturais mais legitimados (salvo para um pequeno grupo), são jovens que se percebem, no entanto, diferenciados e de certo modo superiores àqueles que freqüentam as escolas nacionais, pela competência cultural que julgam ter adquirido de sua experiência em uma escola internacional. Eles se avaliam como parte de um universo mais cultivado, menos massificado, mais raro e sobretudo menos contaminado por aspectos negativos que identificam na sociedade brasileira, como, por exemplo, uma indiferença generalizada à cultura humanista européia e um certo desprezo pela postura escolar.

Os alunos da EABH, cujas práticas e preferências revelam gostos e investimentos em produtos culturais menos raros, mais massificados, percebem-se igualmente à parte, quase estrangeiros e, de certo modo, superiores a seus coetâneos que freqüentam as escolas nacionais em virtude da experiência particular de socialização entre iguais que se comunicam em inglês - o idioma dominante. Eles se avaliam como parte de um universo exclusivo e, por isso mesmo, dignos do tratamento especial proporcionado, em particular, pela hierarquia que sustenta as relações no interior dessa escola internacional.

A relação nacional - internacional

Pesquisas que abordam o papel atual do capital internacional nas estratégias educativas familiares sublinham a importância da relação de força simbólica entre as nações para a análise e compreensão dos investimentos de sujeitos ou de grupos nacionais no internacional. É que os bens internacionais rentáveis são aqueles associados a países dominantes, uma consequência do fato de que tais nações, como lembrado por Wagner (1998), acabam por impor seus atributos nacionais (como por exemplo, sua cultura) às demais. Assim, recursos internacionais adquiridos pelo contato ou vivência em países não bem posicionados no panorama mundial tendem a ser menos valorizados porque

desprovidos de poder simbólico, de prestígio. No caso do Brasil, o contato com estrangeiros ou com a cultura das nações desenvolvidas confere um signo de excelência pois proporciona ganhos sociais e simbólicos, expressos em disposições que distinguem seus portadores daqueles que permanecem confinados ao nacional.

Mas esses estudos chamam atenção ainda para o valor “relacional” dos recursos internacionais. É que grupos distintos, que ocupam diferentes posições no interior de um mesmo espaço nacional, podem fazer usos contrastados do internacional obtendo, desses investimentos, rentabilidades desiguais (WAGNER, 2005).

Centralizando o foco de análise nas famílias investigadas, os efeitos produzidos pelo contato com estrangeiros e com a cultura internacional mostraram-se diversos, mas reunidos quanto ao caráter distintivo da experiência. Em um ambiente fortemente moldado pela lógica escolar, caso da escola italiana, a dominação pode ser verificada por essa via, a exemplo da adesão progressiva aos valores e aos modos de pensar dos professores italianos, por pais e filhos, paralelamente a um processo de desqualificação da cultura produzida no Brasil, das disciplinas escolares propriamente brasileiras, um confronto no qual o internacional acaba por desqualificar o nacional (WAGNER, 1998). Assim, numa espécie de “rito de passagem”, a crença e adesão ao valor incondicional da cultura européia resultam, por vezes, numa ascese que implica o domínio sobre a própria natureza (BOURDIEU, 1989) por jovens que se percebem diferentes e superiores, e esperam de seus pares que substituam, como eles, as disposições antigas, menos nobres, pelas novas, numa transformação geral de sua postura, não só escolar, de modo a aproximar-se o máximo possível do habitus supostamente identificado como próprio do estudante genuíno italiano. Como explicado pelo mesmo autor, o fato de serem associados a um grupo de natureza superior suscita nos próprios sujeitos uma transformação subjetiva que contribui para favorecer uma transformação real, que os aproxima da definição que lhes foi atribuída. Daí a segurança comum incorporada como efeito real de uma “magia social” (BOURDIEU, 1989, p.157).

Em um ambiente, por outro lado, moldado por valores menos escolares, os efeitos da dominação são identificados na constituição de disposições sociais, infundidas em jovens que se percebem próximos ao estilo de ser do adolescente americano: mais ingênuos, mais protegidos, à distância e ao abrigo de um despertar para malícias que julgam precoces e próprias da juventude brasileira.

Quando ampliado o foco para o universo em que o conjunto das famílias investigadas se insere - grupos socialmente favorecidos – a análise dos usos do internacional e seus efeitos, por um lado, corrobora resultados de estudos anteriores, que evidenciam a tradição histórica de recurso a um capital internacional de competências e relações como estratégia comum das elites de países dominados, visando à sua atuação no campo nacional (DEZALAY, 2004). Mas, além disso, permite elucidar uma característica atual desse fenômeno, no caso brasileiro. É que a intensificação recente das trocas internacionais entre os países parece despertar em outros grupos sociais, que não somente as elites, a percepção e o sentimento de privação de recursos simbólicos anteriormente não considerados como capitais. Daí seu reconhecimento, de certo modo, repentino, sua “boa vontade” e investimento ansiosos na atualização, tornada urgente, da composição do próprio patrimônio cultural, avaliado e percebido, nos dias de hoje, como que desfalcado de um marcador de valor essencial, o capital internacional.

Assim, em um panorama de disputas sociais históricas - associadas a fatores tradicionais de desigualdade – o recurso mais recente ao internacional como estratégia educativa de grupos em ascensão surge, no caso do Brasil, como fator que complexifica e agrava ainda mais as distâncias já bem estabelecidas no campo da educação, aprofundando e consolidando as fronteiras entre os que podem se beneficiar da rentabilidade do capital internacional, ao longo de sua escolarização, e aqueles que se vêem limitados aos recursos nacionais.

RESUME

Comprendre le recours à la scolarisation internationale comme stratégie éducative de familles brésiliennes est le but de ce travail. La recherche porte sur des parents et des étudiants (N=94), dans un total de 38 familles utilisatrices des deux établissements d'enseignement internationaux aux niveaux primaire et secondaire de la ville de Belo Horizonte (l'école américaine, EABH, et l'école italienne, Fondation Torino); professeurs de deux établissements ont été, avec le premier groupe, l'objet d'interviews semi-directives. Des études qui, actuellement, analysent les stratégies éducatives familiales et qui servent de référentiel théorique à cette recherche, mettent en relief l'importance progressive des expériences internationales de scolarisation. Pratique habituelle parmi les élites économiques, ces recours surgissent aussi, à l'heure actuelle, comme alternative pour d'autres groupes sociaux et visent différents niveaux d'enseignement: primaire, secondaire et post-graduation. Faites, pour la plupart, à l'extérieur, ces recherches signalent l'importance d'une compréhension de la dimension locale qu'acquiert ce phénomène – placé et déterminé qu'il l'est par les rapports symboliques de pouvoir entre les nations – pour la compréhension de la rentabilité que des biens internationaux peuvent procurer à de différents groupes nationaux qui s'en servent. Les résultats obtenus montrent des investissements sur différentes ressources internationales de la part de groupes sociaux dissemblables, en ce qui concerne la nature des capitaux qui fondent leur position favorisée. Ainsi, l'EABH apparaît comme alternative pour les familles fortement favorisées du point de vue économique qui, sûres de pouvoir recourir à d'autres voies d'internationalisation de leurs enfants, au-delà du domaine de l'école, investissent, surtout, sur l'apprentissage et la maîtrise pratique (ou bien le maintien) de la langue anglaise offerte par cet établissement aussi bien que sur les caractéristiques qui composent sa proposition de formation et qui ne sont pas, à proprement dire, internationales. D'un autre côté, les familles de l'école italienne, dont le patrimoine symbolique est joué par le capital culturel dans sa version scolaire, s'intéressent au contact avec des étrangers et à une formation humaniste européenne, comme stratégie d'acquisition de la dimension internationale qu'elles perçoivent dans les ressources culturelles jusqu'ici accumulées. Pris dans leur ensemble, ces familles voient, comme revenu de leurs investissements dans la scolarisation internationale, l'acquisition de capitaux et de dispositions qu'elles estiment essentielles pour le succès de leurs enfants à l'avenir.

ABSTRACT

This work aims at understanding the usage of international schooling as an educational strategy for Brazilian families. The subject of this research (N = 94) includes students and their parents, comprised of 38 families that either have or have had members enrolled in one of the two international schools in Belo Horizonte: the American School of Belo Horizonte (EABH) and the Italian school Torino Foundation, both offering primary and secondary education. Students and their parents, as well as current and former teachers of both institutions were approached through semi-directive interviews. Studies analyzing the ongoing educational strategies taken by families, which are used as theoretical reference to this investigation, have pointed out the increasing relevance of international schooling in the educational investments of wealthy families. The choice of attending international schools was once restrict to wealthy families. However, it has recently become an educational alternative for other social groups, and also associated with different academic levels: primary and secondary schools, and graduate school. Because most of those studies have been produced abroad, they pointed out the significance of comprehending the local dimension that such phenomenon assumes, since it is established and determined by the symbolic power relations among nations, in order to understand the rewards from international resources acquired by distinct national groups. The obtained results reveal investment in different international resources by distinct social groups, based upon the nature of the capital that set the base of their social position. Therefore, the EABH arises as an alternative of strongly wealthy families. Since these families have access to other means than that education to promote the internationalization of their children, their investment aims primarily at the learning and mastering of the English language offered by this establishment, as well as on the non-properly international characteristics that compose its proposal of educational formation. On the other hand, the families from the Italian school, which symbolic patrimony lies on the educational version of its cultural capital, search for the contact with aliens, along with an European humanist formation as an acquisition strategy to fulfill the lack of international dimension that they resent on their own so far accumulated cultural resources. Taken together, these families aim at the acquisition of capitals and dispositions that they believe to be essential for the success of their children as the reward of their choice of international schooling.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E
BIBLIOGRAFIA**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Andréa M. S. *A relação de professoras do ensino fundamental com o conhecimento e a informação: das orientações familiares aos investimentos atuais*. Dissertação de mestrado. PUC Minas, Belo Horizonte, 2002

AGUIAR, Andréa M. S; MAFRA, Leila A. Conhecimento legitimado e informação na composição de subjetividades distintas de professoras do ensino fundamental. *Proposições*, Campinas, v 16, nº 2 (47), p. 177-197, maio/ago, 2005

BALL, S., GEWIRTZ, S., BOWE, R. *School Choice, social Class and Distinction: the realism of social advantage in education*. Londres, Center for Educational Studies, King's College, Relatório de pesquisa, Mimeo, 1994.

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

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. *Anuário estatístico de Belo Horizonte – Planejamento e desenvolvimento urbano*, 2000.

http://portal2.pbh.gov.br/pbh/index.html?id_conteudo=1747&id_nivel1=-1

BERQUÓ, Elza. Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica. In: SCHWARCZ, L.M. (Org). *História da vida privada no Brasil – Contrastes da intimidade contemporânea*. Vol. 4, p. 411-438, São Paulo: Companhia das Letras, 1998

BOLTANSKI, Luc. L'espace positionnel. Multiplicité des positions institutionnelles et habitus de classe. *Revue Française de Sociologie*, XIV, p.3- 26, 1973

BONNET, François. *L'internationalisation des enfants des classes supérieures lyonnaises*. Mémoire de DEA. Institut d'Études Politiques de Paris, 2001

BONVIN, François. Une seconde famille. Un collège d'enseignement privé. *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 30, p. 47- 64, 1979

BOURDIEU, Pierre. La production de la croyance, *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 13, p. 3-43, fev. 1977

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

BOURDIEU, Pierre. Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, p. 3-6, fev. 1979b

BOURDIEU, Pierre. *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983

BOURDIEU, Pierre. *La noblesse d'état – grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les éditions de Minuit, 1989

BOURDIEU, Pierre. *Réponses*. Paris: Éditions du Seuil, 1992

BOURDIEU, Pierre. O capital social - notas provisórias. In: NOGUEIRA, M.A., CATANI, A. (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M.A., CATANI, A. (Orgs.) *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b

BOURDIEU P., BOLTANSKY L. & SAINT MARTIN M. Les stratégies de reconversion. *Information sur les Sciences Sociales*, v. 12, n° 5, p. 61-113, 1973.

BRANDÃO, Z., LELLIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educação e Sociedade*. Campinas, Vol 24, n° 83, p. 509-526, agosto, 2003

BRANDÃO, Z., MANDERLET, D., PAULA, L. A circularidade virtuosa: Investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, Vol.35, n° 126, p. 747-758, set/dez, 2005

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

BRITO, A. X. Habitus de herdeiro, habitus escolar: o sentido da internacionalização na trajetória dos estudantes brasileiros no exterior. In: ALMEIDA, A. M. F. *et al.* (Orgs.). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.

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

CHAMBAZ, Christine. Les loisirs des jeunes en dehors du lycée et du collège. *Economie et statistique* n° 293, p.95-105, 1996

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

DARCHY_KOECHLIN, B., VAN ZANTEN, A. La formation des élites. *Revue Internationale D'Éducation*. Sèvres, nº39, p.19-24, septembre, 2005

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

DENDANI, M., DETREZ, C. Lectures de filles, lectures de garçons. Paris, *Bulletin des bibliothèques de France*, nº 4, p.30-39, 1996

DESALAY, Y. Les courtiers de l'international. Héritiers cosmopolites, mercenaires de l'impérialisme et missionnaires de l'universel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, nº 151-152, p. 5-35, 2004

DUBET, François (Org.). *École, familles : le malentendu*. Paris : Les éditions Textuel, 1997

ELIAS, Norbert. *Logiques d'exclusion*. Paris : Agora, 1997

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

GOBLOT, Edmond. *A barreira e o nível*. Campinas, Papirus Editora, 1989

HASENBALG, C., VALLE SILVA, N. (Orgs.) *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2003.

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

JAY, Edouard. As escolas da grande burguesia: O caso da Suíça. In ALMEIDA, A. M. F., NOGUEIRA, M. A., (Orgs.). *A escolarização das elites, um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002

LAHIRE, Bernard. Catégorisations et logiques individuelles : les obstacles à une sociologie des variations intra-individuelles. *Cahiers internationaux de Sociologie*, Vol. CX, p.59-81, 2001

LAHIRE, Bernard. *La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris, La Découverte, 2004

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, n° 5, p. 11-38, 1997

LAREAU, Anette Social Class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of education*, vol 60,p.73-85, april, 1987

LE WITA, Béatrix. *Ni vue ni connue. Approche ethnographique de la culture bourgeoise*. Paris: Editions de la Maisons des Sciences de L’Homme, 1988

NOGUEIRA, M^a Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação & Realidade*, v. 20, n° 1, p.9-25, jan.-jun, 1995

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, n° 1 (25), p.113-131, março, 1998a

NOGUEIRA, M^a Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pela família. A ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n° 7, p.42-56, jan./fev./mar./abr., 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, n°39, p.67-78, septembre, 2005

PAIXÃO, Luis A. R. *A demanda por filmes no circuito de salas alternativas de Belo Horizonte: Evidências para os filmes que estrearam em 2002*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2002.

www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario_diamantina/2006/D06A080.pdf

PANAYATOPOULOS, Nicos. Le Collège d’Athenes: une école pour les citoyens grecs du monde. In: BROADY,D., CHMATKO, N., SAINT-MARTIN, M., *Formation des élites et culture transnationale: Colloque de Moscou 1996*. Paris/Uppsala: Centre de sociologie de l’éducation et de la culture/ EHESS et SEC, ILU, Université d’Uppsala, 1997

PINÇON, M., PINÇON-CHARLOT, M. *Dans les beaux quartiers*. Paris, Éditions du Seuil, 1989

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>

PINÇON, M., PINÇON-CHARLOT, M. *Voyage en grande bourgeoisie*. Paris, PUF, 1997

PINÇON, M., PINÇON-CHARLOT, M. A infância dos chefes – A socialização dos herdeiros ricos na França. In: ALMEIDA, A. M. F., NOGUEIRA, M. A., (Orgs.). *A escolarização das elites, um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis, Vozes, 2002

PINÇON-CHARLOT, M., RENDU, P. Les hautes fonctionnaires face aux enjeux scolaires de leurs enfants. *Revue Française de Pédagogie*. n° 83, p.51-56, avril, mai, juin, 1988

POUPEAU, Frank. Sur deux formes de capital international. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 151-152, mars, 2004

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

SAINT MARTIN, Monique. Méritocracie ou cooptation? La formation des élites en France. *Revue Internationale D'Éducation*. Sèvres, n°39, p.57-66, septembre, 2005

SAINT MARTIN, M., GHEORGHIU, M. *Les institutions de formation des cadres dirigeants: études comparés*. Paris, Maison des Sciences de L'homme, 1992

SCALON, Maria Celi. Mapeando estratos: Critérios para a escola de uma classificação. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, vol 41, n° 2, p. 337 – 375, 1998

SILVA, Pedro. *Escola-Família, uma relação armadilhada*. Interculturalidade e relações de poder. Porto, Edições Afrontamento, 2003

SINGLY, François de. *Sociologie de la Famille Contemporaine*. Paris, Armand Colin, 2004

SINGLY, François de. *Le soi, le couple et la famille*. Paris: Nathan, 1996a

SINGLY, François de. L'appropriation de l'héritage culturel. *Lien Social et Politique - RIAC*, n° 35, p.153- 165, 1996b

TCHEREDNITCHENKO, Galina. Un espace réservé. Les écoles spéciales étrangères en Union Soviétique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 98, p.63-68, juin, 1993

TRIGO, M^a. H. B. *Os paulistas de quatrocentos anos: ser e parecer*. São Paulo: Annablume, 2001

VAN-ZANTEN, Agnès H. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien Social et Politique* - RIAC, n° 35, p.125- 135, 1996

VASCONCELLOS, Maria. *Le système éducatif*. Paris : La Découverte, 2001

VIEIRA, Maria Manuel. Vers une logique de certification scolaire? La formation des héritiers au Portugal. *Revue Internationale D'Éducation*. Sèvres, n°39, p.79-92, septembre, 2005

VINCENT, G., LAHIRE, B., THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n° 33, junho, 2001

WAGNER, Anne-Catherine. Les stratégies transnationales en France. *Skeptron Occasional Papers*, n°. 13, Stockholm, 1997

<http://www.skeptron.ilu.uu.se/broadly/sec/index.htm>

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

WAGNER, Anne-Catherine. A mobilidade das elites e as escolas internacionais – As formas específicas de representar o nacional. In: ALMEIDA, A. M. F., NOGUEIRA, M. A., (Orgs). *A escolarização das elites, um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

WAGNER, Anne-Catherine. Pierre Bourdieu et le travail collectif de comparaison internationale. In: MAUGER, Gérard (Org.) *Rencontres avec Pierre Bourdieu*. Paris, Éditions Du Croquant, 2005

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