

QUANDO A MELHOR ESCOLA É INTERNACIONAL: FAMÍLIAS BRASILEIRAS EM BUSCA DE INTERNACIONALIZAÇÃO “*IN LOCO*”

AGUIAR, Andréa Moura de Souza – UFMG

GT-14: Sociologia da Educação

Agência Financiadora: CAPES

Este artigo tem como objetivo divulgar os resultados de uma pesquisa de doutorado¹ recentemente finalizada, que investigou o interesse de famílias brasileiras por uma escolarização de tipo internacional (nos níveis fundamental e médio) para seus filhos: a partir de que condições e sob quais modalidades o recurso ao internacional se verifica e por que passa a se constituir numa prática diferenciada de escolarização, diante da multiplicidade de ofertas correntes no interior do mercado escolar nacional.

A localização do objeto de estudo

O tema em questão se insere no campo dos estudos sobre as desigualdades sociais e, mais especificamente, sobre as estratégias educativas operadas por famílias socialmente favorecidas que contribuem para a manutenção ou para a renovação permanente de sua condição de privilégio.

Trabalhos sociológicos que analisam as estratégias educativas familiares têm confirmado, ao longo das últimas décadas, uma correspondência inegável entre as diferentes posições dos sujeitos ou grupos na hierarquia social e a rentabilidade de seus investimentos educativos. Dito de outro modo, quanto maior a posse de capitais materiais e simbólicos, maiores são as chances de “acerto” desses investimentos, na medida em que tais recursos habilitam seus detentores a discriminar suas diversas possibilidades, a fazer escolhas pertinentes e rentáveis, a investir em alvos específicos e deles tirar o maior proveito possível.

Essa ligação “relacional” entre as posições sociais e as estratégias de ação dos sujeitos foi cuidadosamente analisada por Pierre Bourdieu, no estudo que culminou na publicação do livro *A distinção*, no final dos anos 70. Na visão do autor, as correlações estatísticas entre a origem social e o capital escolar podem, na verdade, esconder variações entre grupos que mantêm com a cultura relações diferenciadas, de acordo com as condições em que adquiriram seu capital cultural e as possibilidades que tiveram de reconvertê-lo em outros tipos de capital.

¹ Registro o agradecimento a Capes pelo auxílio à pesquisa através de bolsa de doutorado.

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 que as pesquisas mais recentes sugerem (PANAYATOPOULOS, 1997; FONSECA, 1997; WAGNER, 1998; NOGUEIRA, 1998a, 2003, 2004; BONNET, 2001; JAY, 2002; BROADY, BÖRJESSON e PALME, 2002; PRADO, 2002; WEENINK, 2005; entre outros) é que uma dimensão internacional do capital cultural parece estar se constituindo, nos dias de hoje, num alvo particular dessas atualizações e reconversões.

Por um lado, é bom lembrar que experiências internacionais de escolarização não podem ser vistas como uma novidade, pois figuram como prática comum na história passada (BRITO, 1996) e presente das elites financeiras mundiais. O que o conjunto de estudos atuais acentua é a relevância da expansão do interesse e investimento no internacional detectados em estratégias educativas do tipo: viagens de estudo ou estágios lingüísticos no exterior, intercâmbios de *high school*; opção por estabelecimentos internacionais para escolarização dos filhos, localizados no estrangeiro ou no próprio país de origem, para citar apenas as mais importantes. Em sua maior parte produzidos no exterior, tais resultados 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.

Partindo dessa problemática, a pesquisa em questão buscou detectar possíveis influências que a circulação internacional de bens simbólicos acarretaria para as práticas culturais e de escolarização das famílias e dos indivíduos. Influências que dizem respeito a expectativas de rentabilidade dos investimentos culturais ligados ao internacional, por sujeitos que visam à ampliação ou acumulação de seu patrimônio social e cultural até então acumulado.

Assim, a opção por uma escola internacional foi analisada com base em resultados de trabalhos já produzidos sobre o tema (BALLION, 1986; BALL, GEWIRTZ, BOWE, 1994; NOGUEIRA, 1998b), mas, em particular, sob o ponto de vista das estratégias educativas familiares e dos investimentos e práticas que as constituem. Isso significa que a escolha foi tomada, antes de tudo, como uma dentre as várias ações postas em prática pelas famílias contemporâneas, visando favorecer a

escolarização e a posterior inserção profissional e social dos filhos. Mas, além disso, que tal investimento foi focalizado em sua relação com as disposições e preferências dos sujeitos que o operaram. Disposições e preferências vistas como a retradução simbólica das condições de existência desses sujeitos, expressas em suas práticas (BOURDIEU, 1983).

O conceito de estratégia adotado foi 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.

As escolas

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.

No caso de Belo Horizonte, duas escolas atendem aos critérios fixados, uma americana e uma italiana. São estabelecimentos distintos, de nacionalidades e características diversas que, no entanto, apresentam pontos comuns em sua história: ambas existem há décadas (anos 50 e 70 respectivamente) nessa mesma cidade, tendo sido, durante muitos anos, destinadas exclusivamente a estrangeiros. É ao longo dos anos 90 que ambas as escolas, percebendo o interesse de famílias brasileiras por uma formação de tipo internacional, adequam-se às exigências das leis nacionais, tornando-se assim, escolas bilíngües ou biculturais, ou seja, cumprem tanto a grade curricular nacional como aquela internacional. Nesse sentido, são instituições que conferem certificados de conclusão dos ensinos fundamental e médio reconhecidos no exterior.

São estabelecimentos privados que atendem alunos desde a pré-escola ao término do ensino médio, reunidos em turmas bem menores do que a média habitual de 35 - 40 estudantes das instituições privadas nacionais. Ambos contam com professores brasileiros e estrangeiros, seguem o calendário boreal - com férias principais nos meses

de junho e julho - e cumprem uma jornada diferenciada daquela comum às escolas brasileiras: integral, no caso da escola americana, e dias alternados de jornada integral ou parcial, no caso da italiana. No que diz respeito aos custos, são estabelecimentos com mensalidades mais caras do que a média das instituições privadas que se destinam aos mesmos estratos da população.

Os sujeitos da pesquisa

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, além de professores e ex-professores de ambos os estabelecimentos.

O objeto do estudo sociológico

Quem são as famílias estudadas; O que pretendem da escolarização internacional? Como avaliam o ensino nacional os grupos que o preterem?

Para tentar responder às questões acima, a investigação realizada partiu de uma determinada perspectiva sociológica, para a qual 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. Os campos, nesse caso, são universos próprios, objetivados em instituições (BOURDIEU, 1992). 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.

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 possibilitou, 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 tornou visíveis detalhes - antes escondidos por detrás de uma mesma categorização - que acabam por distingui-los quanto à natureza de seu favorecimento.

Famílias da escola americana

Uma maior posse de capital econômico define o patrimônio - e a posição mais assegurada de dominantes - das famílias da escola americana. São pais e mães que vivenciaram um processo de mobilidade cultural e apresentam, atualmente, certa heterogeneidade quanto ao grau de instrução: mais alto (nível universitário) no caso dos pais, em contraste com uma relativa desvantagem de instrução das mães, distribuídas entre o grau superior e médio, diferenciação detectada também na geração dos avós. Quanto à ocupação, predominam os casos de pais empresários e mães donas de casa, mas também empresárias, reunidos em núcleos familiares marcados por um controle não tão rígido do número de filhos, o que se evidencia pela presença significativa de casais com três ou quatro filhos. 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).

No que diz respeito às suas práticas culturais os dados revelam uma forte homogeneidade entre essas famílias: 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, mas, por outro lado, grandes expectadores de TV: telejornais e novelas, no caso dos pais, e novelas, seriados e filmes, no caso dos filhos. As opções de leitura dos pais revelam uma preferência pela categoria “auto-ajuda e negócios”, títulos que fazem parte dos “mais vendidos” nas livrarias, enquanto seus filhos mostram-se 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.

Suas práticas e preferências, mais homogêneas e massificadas, não demonstram, em geral, valorização ou mobilização pelos produtos culturais raros. 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. Tudo isso leva a crer que são pais e filhos que, em geral, se revelam não presos pelo “jogo da cultura”.

No que diz respeito a seu contato com o internacional, uma maior posse de capital internacional diferencia esse grupo das famílias da escola italiana: são pais que, em geral, com algumas exceções, 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 mantêm ainda contatos com pessoas próximas no exterior.

Famílias da escola italiana

Uma maior posse de capital cultural, em sua versão escolar, estrutura o patrimônio das famílias da escola italiana: pais e mães que ascenderam em relação à geração anterior, com alto e homogêneo grau de instrução (nível universitário), sendo essa formação, no entanto, detectada com relativa freqüência (sobretudo se comparada aos casos das famílias da outra escola) já na geração dos avós. Quanto à ocupação, são genitores que se distribuem entre profissionais liberais, quadros superiores e empresários. Uma forte regularidade caracteriza o número de filhos, em geral dois, do conjunto dessas famílias.

Do ponto de vista de suas práticas culturais, eles compõem um grupo menos homogêneo. A maior parte dos pais declara pouco ir ao cinema e fazê-lo em salas de *shoppings*, enquanto 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 afirmam ir com pouca freqüência ao teatro, fornecem, no entanto, um maior número de exemplos de espetáculos vistos em período recente, quando comparados às famílias da escola americana. São pais que assistem a novelas e noticiários televisivos e filhos que optam igualmente por novelas, além de seriados e documentários, na maior parte dos casos. 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.

No conjunto das famílias dessa escola um grupo maior, menos mobilizado pela raridade dos produtos culturais, contrasta com outro menor, mais atento ao valor deles. Essa diferença se revela em seu reconhecimento e interesse pelo capital cultural, expressos 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. 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 tantos investimentos, de fato, nessa direção. Tudo isso sugere a “boa vontade cultural”² diferenciando famílias da escola italiana das usuárias da escola americana, para quem o jogo cultural parece fazer menos sentido.

Quanto a seu contato com o internacional, são grupos que revelam pouco acúmulo de capital internacional: pais e filhos que, em geral, não viveram por períodos prolongados no estrangeiro (com poucas exceções para pais ou para filhos que fizeram intercâmbio na Itália); os pais não são fluentes em outros idiomas, nem mantêm contatos regulares ou freqüentes com pessoas em outros países, com algumas exceções. 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.

O campo preterido: o sistema de ensino nacional

O campo preterido - o sistema nacional de ensino - não se apresenta às famílias estudadas do mesmo modo, 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 pais da **escola americana**, a proposta de ensino nacional se mostra excessivamente escolar, demasiadamente exigente e rigorosa, e, de certo modo, produtora de uma cultura inútil porque inoperante, pouco rentável. Assim as escolas brasileiras são vistas como “difíceis” e massificadas. Além disso, sua postura mais impessoal, no entender dessas famílias, visaria mais à competição e aos resultados, do que a 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. São famílias que, enfim, 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.

² A noção de “boa vontade cultural” foi criada por Bourdieu (1979) e tem como princípio básico um mais forte reconhecimento do que efetivamente apropriação de capital cultural por parte dos sujeitos.

Para as famílias da **escola italiana**, por outro lado, o ensino nacional reflete uma proposta de formação excessivamente instrumental em sua relação com o saber, produtora de “resultados”, mas de pouca cultura. As escolas brasileiras são vistas, nesses casos, como “fracas” porque pouco rigorosas academicamente, ou seja, em termos de exigências escolares e ritmo de estudos, seriam escolas que exigem pouco esforço dos alunos. Assim, a lógica escolar nacional, com todas as disputas que a envolvem e os capitais que mobiliza, é interpretada como ultrapassada, anacrônica, insuficiente e inócua em sua capacidade de promover, enriquecer e incrementar o capital cultural escolar, nos tempos atuais. São pais que tudo esperam da escola - porque devem à instrução (nesse caso, escolar) tudo que têm, dela esperam tudo que aspiram ter (BOURDIEU, 1979) - e se revelam, de certo modo, ansiosos por manter atualizado um patrimônio (capital escolar) cuidadosamente cultivado. Suas avaliações e estratégias demonstram uma clara perseguição da raridade, expressa na valorização de bens culturais menos disseminados e na busca por certa forma de exclusividade - tanto de formação, quanto de atenção - que, segundo eles, não pode ser proporcionada pela escola nacional.

O internacional na opção

Esse mesmo raciocínio pode ser aplicado à opção por uma escola internacional, ou seja, ao que vislumbram ali as famílias que delas se utilizam. O 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 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 os próprios pais avaliam 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.

Pais que detectam a falta da dimensão internacional no próprio patrimônio cultural acumulado, caso das **famílias da escola italiana**, 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 - através de sua ênfase em uma forte formação humanista - como trunfo e recurso essencial para tal enfrentamento.

Os efeitos da internacionalização “*in loco*”

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 lançou luz, nesse caso, sobre disposições constituídas e efeitos produzidos por cada um dos dois tipos de escolarização.

Os efeitos da experiência de escolarização vivenciada são percebidos de modo muito semelhante por vários dos pais da **escola americana**. Segundo eles, seus filhos

“ficam diferentes” daqueles de amigos e parentes, ou seja, dos jovens que estudam em escolas brasileiras. Os aspectos que definem o diferencial produzido dizem respeito quase que exclusivamente à conduta moral e social, 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 ambientes diversos. 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.

Também os próprios estudantes - cujas práticas culturais revelam-se mais massificadas e não associadas a interesse ou investimento específicos em produtos culturais menos disseminados - 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 que, segundo eles, os une e os separa dos demais. Mas ainda, a socialização particular, em um ambiente de iguais, no qual se sentem protegidos, parece contribuir para a sensação de que são especiais, dignos de um tratamento exclusivo. Assim, o idioma legitimado surge 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.

Os estudantes da **escola italiana**, por outro lado - cujas preferências e práticas não acusaram 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, exatamente 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. Assim, a crença no valor da cultura humanista européia, o capital escolar supostamente adquirido e uma forma de internacionalização local propiciada por essa experiência parecem 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. A exaltação de seu próprio valor e as contradições entre seus discursos e práticas culturais

deixam transparecer, no entanto, mais uma valorização do que efetivo investimento em capital cultural, aspectos reveladores das mesmas características da “boa vontade cultural” detectadas nos depoimentos dos pais.

A segurança dos filhos, por sua vez, é captada e admirada por muitos dos pais, cuja boa vontade cultural parece ser, de certo modo, contemplada. De fato, 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.

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 imposição da cultura (sobretudo escolar) italiana pode ser nitidamente detectada na adesão progressiva aos valores e aos modos de pensar dos professores italianos, por parte de pais e filhos. Tal fenômeno ocorre paralelamente a um processo de desqualificação, por parte dos mesmos sujeitos, 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 ascense que implica o domínio sobre a própria natureza (BOURDIEU, 1989) no caso de jovens que se percebem diferentes e superiores, e tentam substituir as disposições antigas, menos nobres, pelas novas, em busca de uma 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, caso da escola americana, os efeitos da dominação da cultura americana sobre a brasileira são identificados na constituição de disposições sociais, infundidas em jovens que se percebem menos brasileiros que seus coetâneos. Eles se sentem, de fato, mais próximos ao estilo de ser do adolescente americano: mais ingênuos, mais protegidos, à distância e ao abrigo de um despertar para malícias que, em concordância com seus pais, 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 ou estabelecendo renovadas 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.

Referências Bibliográficas

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, 1994.

BALLION, Robert. Le choix du collège: le comportement "éclairé" des familles. *Revue Française de Sociologie*, n. 27, p.719-734, 1986.

BERQUÓ, Elza. Arranjos familiares no Brasil: uma visão demográfica. In: SCHWARCZ, L.M. (Org). *História da vida privada no Brasil – contrastes da intimidade contemporânea*, v.4, p.411-438, São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BONNET, François. *L'internationalisation des enfants des classes supérieures lyonnaises*. 2001. Mémoire de DEA. Institut d'Études Politiques de Paris, 2001.

BOURDIEU, Pierre. La production de la croyance. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n.3, p.3-43, fev. 1977.

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

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, P. ; BOLTANSKY, L.; SAINT MARTIN, M. Les stratégies de reconversion. *Information sur les Sciences Sociales*, v.12, n.5, p.61-113, 1973.

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

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

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*, n.151-152, p.5-35, 2004.

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

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.

NOGUEIRA, M. A. 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. 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. *Cosmopolitismo científico e educação dos filhos – o caso das famílias de ex-bolsistas no exterior*. Relatório final de Pesquisa - CNPq, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

NOGUEIRA, M. A. 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.

PANAYATOPOULOS, Nicos. Le Collège d'Athènes: 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.

PRADO, Ceres Leite. *Intercâmbios culturais como práticas educativas das camadas médias*. 2002. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

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 globalization*. 2005. Tese (Doutorado), Amsterdã, School for Social Science Research, 2005.