

FRONTEIRAS DESAFIADAS: A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES*

MARIA ALICE NOGUEIRA**

ANDREA MOURA DE SOUZA AGUIAR***

VIVIANE COELHO CALDEIRA RAMOS****

RESUMO: O texto aborda experiências internacionais de escolarização, vistas como uma nova dimensão da realidade educacional contemporânea que marca as trajetórias escolares de jovens oriundos de meios sociais favorecidos. Discutem-se resultados de pesquisas nacionais recentes que começam a elucidar as características do fenômeno no contexto brasileiro. Uma expansão da demanda por esse bem cultural é detectada entre as camadas médias, que vêem na dimensão internacional do capital cultural um ingrediente indispensável à reconversão de seu patrimônio. Tais estratégias familiares inserem-se numa lógica de distinção, ou seja, de reforço das fronteiras entre grupos mais ou menos providos em capital econômico e cultural.

Palavras-chave: Educação e desigualdades sociais. Estratégias de internacionalização dos estudos. Dimensão internacional do capital cultural.

* Este artigo retoma, com acréscimos, a comunicação apresentada na Conferência Internacional *Educação, globalização e cidadania: novas perspectivas da Sociologia da Educação*, promovida pela International Sociological Association, em fevereiro de 2008, na Universidade Federal da Paraíba. As autoras agradecem a Ana Maria F. de Almeida pela leitura crítica e pelas sugestões feitas ao texto original, mas se responsabilizam inteiramente pelo teor das idéias aqui expostas.

** Doutora em Educação e professora titular do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *E-mail:* malicen@terra.com.br

*** Doutora em Educação pela UFMG e membro do grupo de pesquisa Observatório Sociológico Família-Escola da mesma Universidade. *E-mail:* andreamsaguiar@yahoo.com.br

**** Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG.
E-mail: vivianeramos@gmail.com

CHALLENGED FRONTIERS:
THE INTERNATIONALIZATION OF SCHOOLING EXPERIENCES

ABSTRACT: This text approaches international experiences in the schooling process as a new dimension of the contemporary educational reality that marks the upper-class youngsters' schooling trajectories. We discuss results of recent national researches that start to reveal the characteristics of the phenomenon in the Brazilian context. An expansion of the demand for this cultural good is detected among middle-class groups that consider the international dimension of cultural capital as a vital ingredient to the reconversion of their assets. Such family strategies are part of a distinction logic, that is, the reinforcement of frontiers between groups that are more or less provided with economic and cultural capital.

Key words: Education and social inequality. Strategies for international schooling. International dimension of cultural capital.

Introdução

Este texto pretende abordar uma nova dimensão da realidade educacional contemporânea que, a despeito de sua importância crescente, ainda não mereceu a devida atenção do sociólogo da educação. Referimo-nos às experiências internacionais de escolarização que cada vez mais marcam as trajetórias escolares de jovens oriundos de meios sociais favorecidos. Nosso intuito é convidar a uma reflexão sobre as formas e os efeitos de estratégias educativas familiares – especificamente voltadas para o incremento de recursos internacionais – que se inserem numa lógica de busca de distinção ou, em outros termos, de reforço das fronteiras já estabelecidas entre grupos mais ou menos bem aquinhoados em termos de capital econômico e cultural.

Todos sabemos que, nos dias de hoje, graças à intensificação das trocas internacionais e a uma relativa democratização dos meios de transporte, a mobilidade geográfica – assim como o interesse pelo internacional – de setores mais amplos da população, que não somente as elites, aumentou consideravelmente. Entretanto, o alcance desse processo não poderia ser homogêneo, em um mundo marcado pela desigualdade de condições entre as diversas nações, ou mesmo entre os estratos que compõem

a estrutura social de cada país. Como sugerido por Bauman (1999), a anulação tecnológica das distâncias espaço-temporais tenderia mais a polarizar as diferentes condições sociais da humanidade do que a homogeneizá-las, na medida em que, ao proporcionar uma mobilidade sem precedentes a uma parcela da população mundial, agrava e aprofunda a condição de privação daqueles que não podem vivenciar e se beneficiar dessa experiência.

No que concerne à educação, um progressivo processo de internacionalização dá margem ao surgimento de “uma nova ordem educativa mundial” (Laval & Weber, 2002; Zarate, 1999), alicerçada na criação de um mercado internacional do ensino¹ e na crescente globalização das políticas educacionais (parcerias intergovernamentais; convênios interinstitucionais etc.).² Já na esfera da vida privada, o mesmo fenômeno se reflete no contingente cada vez maior de estudantes atingidos por esse processo e de famílias que se mobilizam para proporcionar, à sua prole, uma oportunidade de estudos no exterior ou de contato com o estrangeiro.

Com efeito, no curso das últimas décadas, um elemento novo vem despontando com força no conjunto das práticas educativas das famílias das classes médias, sobretudo em suas frações mais elevadas: a valorização e a demanda por uma dimensão internacional na formação dos filhos.³ Essas experiências se revestem de formas as mais diversas: estágios lingüísticos de curta duração, intercâmbios de *high school*, programas de “mobilidade” para estudantes de graduação etc. Além disso, uma espécie de internacionalização *in loco* também se tornou possível graças à disseminação de estabelecimentos de ensino internacionais que oferecem ensino bilíngüe, currículo internacional e que, geralmente, dão acesso a diplomas internacionais como, por exemplo, o *Baccalauréat International*, concedido desde 1969 por uma fundação privada⁴ com sede na Suíça.

O fato é que “nunca como hoje se consolidaram ao nível escolar, desde o ensino básico ao superior, tantas experiências de intercâmbio com instituições de ensino estrangeiras, tantos acordos e projetos com parceiros internacionais, tantas referências às vantagens da internacionalização dos estudos”, como escreve a socióloga portuguesa Maria Manuel Vieira (2007, p. 12), num dos poucos trabalhos de que dispomos sobre o assunto.

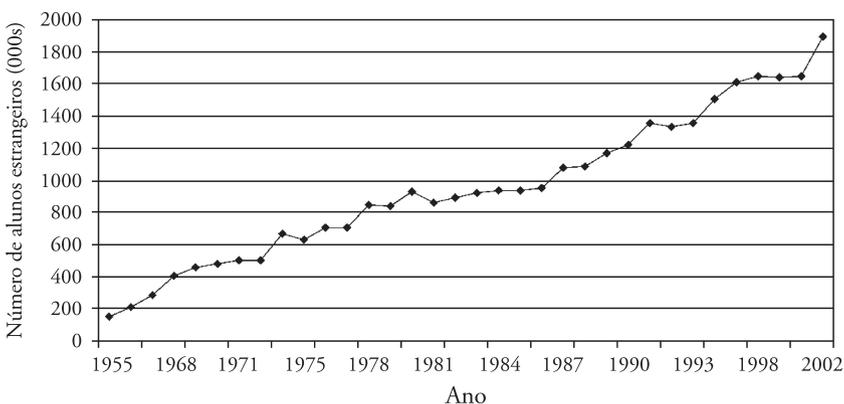
Algumas faces da internacionalização

O crescimento numérico do fenômeno

Diga-se de saída: as estatísticas brasileiras sobre a questão são quase inexistentes. O que é lamentável, mas não totalmente surpreendente, visto que nossas estatísticas educacionais, de um modo geral, são ainda lacunares e incipientes, a despeito do grande avanço conseguido, nesse setor, nas duas últimas décadas. Dispomos, no entanto, de estatísticas internacionais que nos ajudam a dimensionar o fenômeno.

No que diz respeito ao ensino superior, o mais internacionalizado dos graus do ensino, os resultados mostram claramente um forte aumento da internacionalização nos últimos anos. Todavia, foi a partir do final da Segunda Guerra mundial que começou a se desenvolver um amplo movimento de circulação de estudantes universitários pelo exterior; movimento que atingiu um novo patamar a partir dos anos de 1990. Naidoo (2006), da Universidade de Auckland (Nova Zelândia), demonstra esse crescimento, com base em dados da UNESCO e da OCDE.

Gráfico 1



Fonte: Naidoo (2006, p. 327).

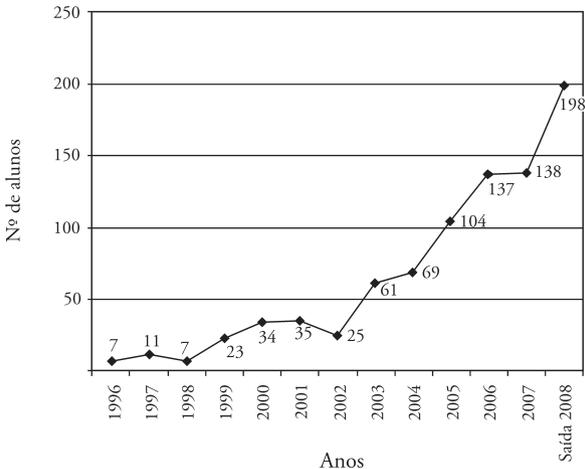
Em 2005, segundo dados da OCDE (2005), havia aproximadamente dois milhões de estudantes universitários estudando fora de seu país de origem, dos quais 93% em um país da OCDE. Estima-se que essa cifra atingirá os oito milhões em 2025 (Ennafaa, 2004-2005).

Essa mobilidade universitária é fomentada pelo crescente número de parcerias entre universidades, acordos bilaterais e programas institucionais. Na Europa, o programa mais importante é o “Erasmus”,⁵ criado em 1987, que promove o intercâmbio e a mobilidade de alunos e professores e que propiciou, entre 1987 e 2004, mais de um milhão de intercâmbios de alunos universitários em 2.199 instituições de ensino superior. Esse programa teve um crescimento bastante acentuado, começando com 20.000 alunos no ano letivo de 1987/1988 e atingindo, em 2004/2005, aproximadamente 1.400.000 universitários (Erasmus, 2007).

A tendência de crescimento detectada no exterior também pode ser observada no caso brasileiro. Um “Programa de Intercâmbio Discente”, de âmbito internacional, promovido pela UFMG, através da sua Diretoria de Relações Internacionais (DRI), apresenta igualmente um forte incremento da demanda por esse tipo de serviço educacional.

Gráfico 2

(Evolução do Intercâmbio Internacional Discente da UFMG – 1996-2008)



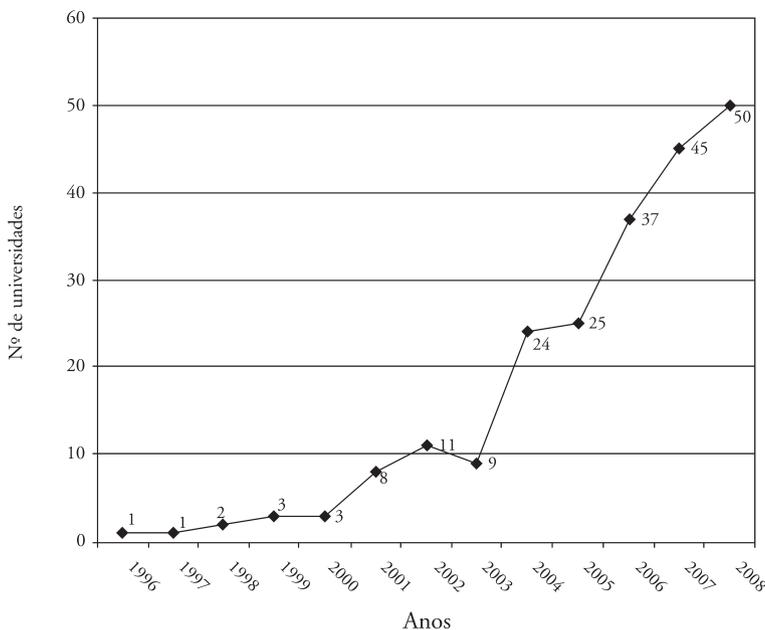
Fonte: (Ramos, 2007, p. 9).

Como se vê, no período de 1996 (ano da criação do programa) a 2008, o número de alunos inscritos subiu de sete para 198, evidenciando um crescimento vertiginoso. E esse número tende a aumentar ainda mais, dada a previsão feita pela UFMG – no âmbito de sua proposta para o REUNI⁶ – de que, até 2015, 10% de seu alunado de graduação participe de programas de mobilidade acadêmica, seja nacional ou internacional (UFMG, 2007).

Também o número de acordos firmados, com esse fim, pela UFMG com universidades estrangeiras aumentou expressivamente, passando de apenas uma instituição, em 1996, a 50 no último edital de seleção ao programa, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 3

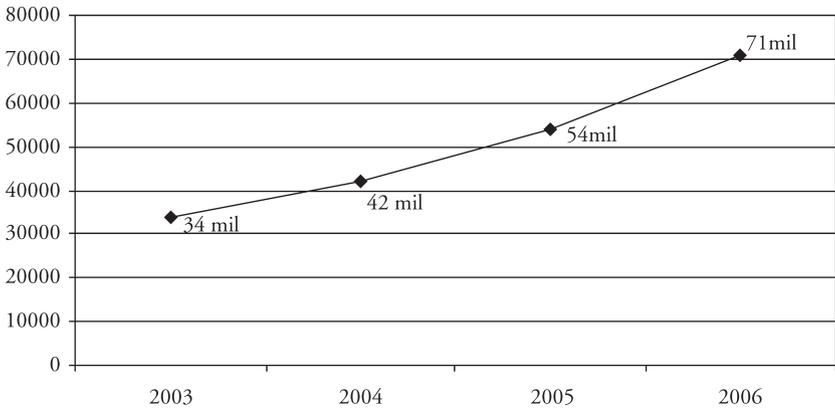
(Número de universidades estrangeiras conveniadas)



Fonte: DRI/UFMG.

Esse mesmo incremento é ainda verificado em níveis anteriores ao ensino superior. De acordo com estimativas feitas no ano de 2002, pela *Brazilian Educational Language Travel Association* (BELTA),⁷ o número de estudantes brasileiros no exterior tenderia a crescer fortemente, conforme se vê no gráfico 4:⁸

Gráfico 4
(Número de Estudantes Brasileiros no Exterior)



Fonte: BELTA (2007).

Cumprе esclarecer que os valores apresentados neste gráfico abarcam o conjunto dos diferentes tipos de mobilidade, sendo os cursos de idioma de curta duração o tipo mais freqüente dentre eles, seguido pelos programas de intercâmbio de ensino médio (ditos de *high school*), pelos programas que oferecem estágio/trabalho e, por último, pelos programas em nível universitário. Mas, infelizmente, a BELTA não fornece os dados desagregados para cada uma dessas modalidades.

Para a cidade de Belo Horizonte, dispomos dos dados primários coletados por Prado (2002), que, em sua tese de doutorado sobre os intercâmbios de *high school*, apresenta as taxas de crescimento desses programas realizados por jovens mineiros, num curto período de tempo: da ordem de 8,2% entre 1996 e 1997, elevando-se para 12,8% entre 1997 e 1998.

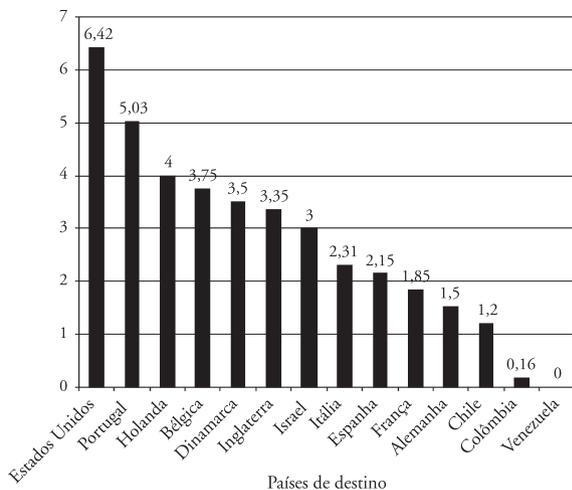
Os países de destino

No que se refere aos países de destino, a circulação pelo exterior não apresenta um caráter homogêneo. Há, claramente, uma predileção por um grupo de nações, sinalizando que o valor da experiência educacional internacional varia segundo o país de origem e de destino. Com efeito, dados mundiais indicam que 62% dos estudantes estrangeiros no mundo provêm de países ditos “do sul” (países em desenvolvimento) e se dirigem a países “do norte” (em geral desenvolvidos).⁹ Por outro lado, 30% da mobilidade estudantil ocorre entre países desenvolvidos (norte-norte) e apenas 8% dos estudantes do sul realizam seus estudos em outro país do sul (Ennafaa, 2004/2005).

No nível universitário, a preferência por certos países é evidente, visto que a maioria relativa dos jovens matriculados em instituições universitárias fora de seu país de origem encontra-se nos Estados Unidos (28%), seguido pelo Reino Unido (12%), Alemanha (11%), França (10%) e Austrália (9%) (OCDE, 2006). Os estudantes universitários da UFMG não fogem a essa regularidade e tendem a preferir determinados países.

Gráfico 5

(Relação candidato/vaga da seleção 2007 – DRI/UFMG – Divisão por países)



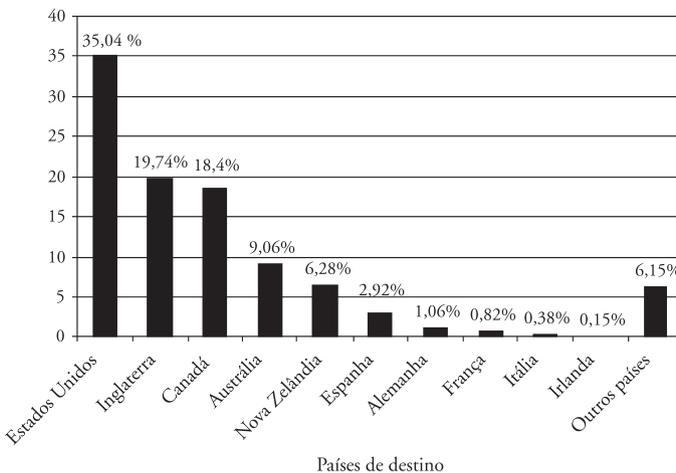
Fonte: Ramos (2007, p. 10).

O gráfico 5 indica a predileção dos estudantes pelos Estados Unidos e países da Europa ocidental.¹⁰ Apesar de se restringir ao ano de 2007, esse gráfico demonstra uma nítida demanda por países desenvolvidos, em detrimento dos latino-americanos. A Venezuela, por exemplo, não recebeu candidatos para as duas vagas que ofertou. Já a Colômbia teve apenas um candidato para as seis vagas ofertadas. O caso do Chile é um pouco diferente, tendo seis candidatos para cinco vagas.

Quando focalizamos o nível pré-universitário, a mesma tendência é observada, ainda segundo os dados provenientes da BELTA, relativos às várias modalidades de mobilidade internacional:

Gráfico 6

(Estudantes brasileiros por país de destino – 2001)



Fonte: BELTA (2007).

Quando consideramos apenas o caso dos estudantes participantes de intercâmbios de *high school*, os destinos parecem ser basicamente os mesmos. De acordo com Prado (2002), os Estados Unidos constituíram o principal destino dos intercambistas mineiros de 1997/1998, recebendo 57,4% dos estudantes, seguidos pela Inglaterra (13,2%), Canadá (10,3%), Nova Zelândia (7,3%) e Austrália (2,9%).

A explicação para esse “tropismo” em direção dos países desenvolvidos residiria, segundo Wagner (1998), na relação simbólica desigual existente entre as nações. Para a autora, existem dois fatores que explicam a diversidade das situações nacionais, na medida em que eles diferenciam os países segundo dois aspectos, a saber:

- O “reconhecimento internacional do nacional”, ou seja, o nível de reconhecimento que cada país recebe do conjunto dos outros países estrangeiros. Esse fator opõe os países dominantes econômica e politicamente – capazes de fazer valer, em escala mundial, seus atributos nacionais (ex.: língua, produção científica, autores etc.) – aos países que devem, ao contrário, recalcar os seus. Talvez, sua manifestação mais significativa repouse no fato de que, nas próprias palavras da autora, “os anglófonos podem se definir como internacionais sem serem bilíngües” (Wagner, 1998, p. 81). Outro exemplo poderia ser encontrado na assimetria dos fluxos mundiais, onde os Estados Unidos recebem 25% de toda a população mundial de estudantes universitários (provenientes de todos os cinco continentes), enviando, para o exterior, apenas 2% de seus estudantes;
- O “reconhecimento nacional do internacional”, ou seja, o nível de reconhecimento que cada país confere à esfera internacional. Esse segundo fator opõe os países dominados, do ponto de vista cultural e/ou econômico, como o Brasil, para os quais os investimentos no internacional são altamente rentáveis (fonte de poder, prestígio etc.), àqueles países para os quais esses investimentos tornam-se, senão negativos, ao menos arriscados na competição pelas melhores posições no interior de seu espaço nacional. Um exemplo dessa última situação é a pequena (embora crescente) demanda por estudos no exterior, por parte da população de países com sistemas de ensino considerados de alto padrão de qualidade como, por exemplo, a França ou a Inglaterra.¹¹

O idioma do país de destino

Outro fator que interfere na opção de destino dos estudantes é a língua falada em cada país. Se, para os lingüistas, todos os idiomas se

equivalem, no plano da realidade social, valores distintos são atribuídos a línguas distintas, havendo uma forte hierarquia social entre elas. Isso porque idiomas diferentes proporcionam uma rentabilidade (material e simbólica) desigual a seus detentores. Nesse sentido, o lingüista francês Jean-Louis Calvet (1999) propõe, para o período atual, um modelo de organização das línguas, no qual teríamos no centro, em posição de maior destaque, uma língua “hipercentral” (hoje, o inglês), seguida por uma dezena de línguas “supercentrais” (francês, espanhol, português, árabe etc.), seguidas, por sua vez, por cem a duzentas línguas “centrais” (tcheco, armênio etc.) e, finalmente, por quatro a cinco mil línguas “periféricas”.

No âmbito das estratégias de internacionalização desenvolvidas pelas famílias, a língua nativa do país de destino desempenha um papel fundamental, haja vista que uma das finalidades atribuídas ao período de estudos no exterior é o domínio de línguas estrangeiras que sejam rentáveis em diferentes mercados (escolar, de trabalho, matrimonial). Dessa forma, o aprendizado do finlandês, por exemplo, não seria considerado um bom investimento. Ao inverso, tem-se o grande destaque da língua inglesa, com os países anglofônicos constituindo os principais destinos de estudos (OCDE, 2006; OMC, 1998).¹² Segundo diversos autores (Weenink, 2005; Prado, 2002; Nogueira, 2006; Aguiar, 2007), a aprendizagem da língua inglesa é apontada pelos pais como uma das vantagens de uma educação internacional.¹³

Contudo, além disso, a forma de aquisição da língua estrangeira também exerce influência sobre as estratégias das famílias. É que hoje se encontra muito disseminada a idéia de superioridade do aprendizado das línguas estrangeiras no próprio país em que elas são faladas. Com efeito, diversos estudos no campo da lingüística aplicada apontam a existência de uma “crença” de que o lugar ideal para se aprender uma língua é o país do qual ela constitui a língua natal (Prado, 1995; Carvalho, 2000; Silva, 2001; Barcelos, 2001, 2004).

Ao entrevistar famílias cujos filhos estudaram fora do Brasil, Nogueira (2006) constatou, no discurso dos pais, uma forte ênfase nas supostas vantagens dessa aprendizagem “por imersão”, da qual eles destacam dois grandes benefícios:

- a) ela propiciaria uma assimilação mais ampla do contexto cultural do país (costumes, valores etc.);

b) ela proporcionaria a excelência no plano da oralidade: o falar “fluentemente”, “sem sotaque”, ou seja, com a naturalidade e a facilidade do autóctone.

Assim, por suposto, aqueles que se beneficiaram da oportunidade de aprender/praticar uma língua *in loco* acabam por se distinguir daqueles que não puderam senão aprendê-la em seu próprio país de origem, de maneira escolar, formal (livresca) e, portanto, imperfeita. A imersão lingüística estabelece assim uma clivagem entre uns e outros.¹⁴

Os primeiros resultados de pesquisas nacionais sobre o tema

Tentamos, até aqui, esboçar o cenário no qual se inscrevem as práticas de internacionalização das escolaridades, assunto que nos ocupa neste trabalho. Apresentaremos, em seguida, algumas contribuições e pistas de análise que um conjunto de pesquisas desenvolvidas no Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE), da FAE/UFMG, vem produzindo, por meio da interrogação direta de famílias brasileiras que lançam mão de tais estratégias.¹⁵

Os estudos de Maria Alice Nogueira focalizaram grupos sociais distintos – famílias pertencentes às camadas médias intelectualizadas (Nogueira, 1998, 2006) e famílias de empresários (Nogueira, 2004) –, o que permite contrastar estratégias diferenciadas de internacionalização dos estudos. No primeiro caso, a autora analisou experiências de internacionalização decorrentes do deslocamento do próprio jovem para o exterior (para cursos, estágios universitários ou intercâmbios) ou da mudança temporária de toda a família para o estrangeiro por necessidade profissional dos pais, o que propiciou aos filhos um período mais longo de escolarização em outro país. O foco de sua atenção esteve concentrado no papel e no impacto exercidos pela experiência de estudos no exterior nas trajetórias escolares dos jovens, tanto numa dimensão instrumental, de superpreparação para o enfrentamento da concorrência escolar, como no sentido mais subjetivo, de um enriquecimento e realização pessoais. Os resultados revelaram uma marca própria das estratégias de internacionalização dessas frações das classes médias: a busca de enriquecimento da formação cultural e escolar; o que se reverte em benefícios escolares quando da volta ao Brasil. São famílias que enfatizam, como efeitos positivos dessas experiências, a aquisição de fluência lingüística em idiomas estrangeiros; a constituição de

um sistema de disposições favoráveis ao contato com outras culturas (sensibilidade e tolerância à alteridade, disposição à mobilidade, adaptabilidade, curiosidade etc.); a produção de um indivíduo autônomo, além da rentabilidade instrumental desses recursos simbólicos no mercado escolar e profissional. Contudo, o que mais se destaca no discurso parental é a minimização que ele promove dos aspectos julgados negativos da experiência internacional, tais como: dificuldades de adaptação (ao clima, costumes, língua, sistema de ensino etc.), sentimentos de discriminação e de saudades, atrasos escolares no retorno ao Brasil etc. Os pais são praticamente unânimes em afirmar que “vale a pena”, que se trata de uma “experiência que não tem preço”, numa clara atitude de subordinação dos efeitos considerados negativos ao conjunto dos benefícios supostamente retirados da circulação pelo exterior. Já nas famílias de empresários – caracterizadas, sobretudo, pelo favorecimento econômico, onde as viagens ao exterior constituem um costume trivial –, a preferência pelos estudos de curta duração é nítida. É que os genitores do meio empresarial tentam orientar a seu favor as condições e as conseqüências da passagem dos filhos pelo exterior, afastando eventuais riscos derivados de um “alargamento” excessivo de horizontes e de oportunidades escolares e ocupacionais divergentes do mundo dos negócios. Uma certa ambigüidade estrutura, nesses casos, o discurso dos pais que, por um lado, reconhecem o lucro simbólico das disposições adquiridas mediante a experiência de estudos no exterior, mas, por outro, temem as conseqüências de uma estadia prolongada para o destino profissional que prevêem para os filhos. Assim, enquanto os pais dos meios intelectualizados vêem na viagem de estudos uma possibilidade de aquisição de conhecimentos, de abertura de espírito (o “abrir a cabeça”), de horizontes e de oportunidades de vida, os pais empresários, sem escapar da lógica de distinção pela experiência internacional, operam no sentido de controlar fortemente as condições e as conseqüências da passagem dos filhos pelo exterior.

Por sua vez, a tese de doutorado de Ceres Prado (2002) buscou compreender a prática dos intercâmbios de *high school* adotada por determinadas famílias de Belo Horizonte, analisando tal recurso como uma estratégia educativa. A autora verificou que as famílias que fazem uso do intercâmbio são, de modo geral, pertencentes às camadas médias da população, já que os grupos sociais mais afortunados (as elites econômicas) utilizam-se de outras formas de acesso aos estudos no exterior. Uma preocupação específica com a realização pessoal dos filhos foi detectada – como

denominador comum – no discurso das famílias estudadas, sem prejuízo de expectativas relativas à “abertura” para o mundo, para as diferentes culturas, além de uma maior sensibilização aos bens culturais que a prática do intercâmbio supostamente acabaria por produzir nos filhos. O recurso ao internacional aparece, nesses casos, associado à idéia de conversão de identidade e adesão ao espírito internacional. Segundo a autora, as avaliações das famílias – quanto à experiência vivenciada pelos filhos – poderiam ser agrupadas em torno de duas perspectivas distintas: uma perspectiva “utilitarista”, por um lado, caracteriza o discurso de pais e filhos, para quem o intercâmbio levaria à obtenção de melhores chances escolares e profissionais futuras; uma perspectiva identitária, por outro, no caso de famílias para as quais o mesmo investimento se associa à busca por uma formação mais ampla de valores, da personalidade e da autonomia pessoal. Quanto ao benefício específico do aprendizado de uma língua estrangeira, a expectativa dos pais funda-se também na rentabilidade social que essa aquisição pode produzir, em termos de um *savoir faire* cultural. A regularidade revelada pelo exame dos países de destino dos intercambistas – em sua maioria de língua inglesa, como vimos – confirmou a inequívoca relação entre esse investimento e as expectativas de rentabilidade do idioma quando colocado no mercado lingüístico atual.

A tese de doutorado de Andréa Aguiar (2007) analisou o interesse atual de famílias brasileiras socialmente favorecidas pelas duas escolas internacionais de nível fundamental e médio, localizadas na cidade de Belo Horizonte: a escola americana e a escola italiana. A própria história desses estabelecimentos registra, por si só, o incremento da demanda de grupos nacionais por uma escolarização em moldes internacionais. Criadas há décadas – anos de 1950, no caso da escola americana, e anos de 1970, no caso da italiana – e destinadas, em sua origem, exclusivamente a estudantes estrangeiros, ambas as instituições passam, nos anos de 1990, a ser escolas biculturais ou bilíngües – cumprindo tanto o currículo obrigatório nacional como o estrangeiro –, em resposta à crescente demanda de famílias brasileiras por esse tipo de escolarização. Tal processo resulta na inversão de seu público, anteriormente estrangeiro e, atualmente, composto por uma maciça maioria (mais de 90%) de brasileiros.¹⁶ A autora identificou investimentos em diferentes recursos internacionais – disponibilizados por estabelecimentos com propostas pedagógicas bastante distintas – por parte de grupos sociais diversos quanto à natureza dos capitais que estão na base de seu patrimônio. Assim, pais fortemente favorecidos do ponto de

vista econômico, cujos filhos viajam com frequência ao exterior, ou seja, famílias asseguradas de outras vias possíveis (além da escolar) de internacionalização, visam sobretudo o aprendizado e domínio prático (ou manutenção) do idioma inglês que a escola americana pode oferecer. A língua inglesa é vista, nesses casos, como capital essencial à desenvoltura necessária à circulação nos meios internacionais, muitas vezes já incorporada na trajetória social dos pais. Por sua vez, famílias cujo patrimônio simbólico é protagonizado pelo capital cultural em sua versão escolar, revelam um claro desejo de distinção da bagagem escolar e cultural dos filhos. São pais que buscam em um estabelecimento italiano uma formação humanista européia – que consideram ter sido abandonada pelo currículo atual das escolas nacionais – como estratégia de aquisição, pela via escolar, da dimensão internacional da qual se ressentem em seus recursos culturais até então acumulados. Nesses casos, de famílias geralmente pertencentes às frações médias e superiores das classes médias, a autora observou certa urgência de internacionalização dos filhos, que não pôde se concretizar na trajetória dos pais. Tomados em conjunto, são grupos que vislumbram, como retorno de seus investimentos na escolarização internacional, a aquisição de capitais e de disposições que julgam essenciais ao êxito futuro dos filhos.

Por fim, um trabalho de dissertação ora em desenvolvimento pela mestrandia Viviane Ramos (2007) busca traçar o perfil – socioeconômico e acadêmico – e identificar as motivações que levam jovens universitários a participar do “programa de intercâmbio discente” da UFMG, criado em 1996, a partir de acordos bilaterais selados com universidades parceiras no resto do mundo, possibilitando ao estudante de graduação cursar um semestre letivo numa universidade estrangeira. De antemão, a autora chama a atenção para o crescimento vertiginoso, num curto espaço temporal, da demanda por esse serviço oferecido pela UFMG (cf. gráfico 2, já apresentado). Trabalhando atualmente com dados do universo de candidatos à seleção de 2007, o estudo parte da hipótese de que o aluno “intercambista” apresenta um perfil socioeconômico e sociocultural que se situa num patamar superior ao perfil do aluno médio da UFMG,¹⁷ uma vez que praticamente todas as despesas requeridas por esse tipo de intercâmbio (passagens aéreas, moradia, alimentação, seguro saúde etc.) ficam a cargo da família do aluno, com exceção apenas das taxas acadêmicas da instituição anfitriã. Além do fato de que a própria demanda (e valorização) por esse tipo de experiência acadêmica é condicionada pela posse familiar de capital cultural, em particular pela detenção de certo

capital de informações sobre o mundo universitário e seu funcionamento. Quanto ao perfil acadêmico desse estudante universitário, os próprios critérios fixados para a candidatura já delimitam um determinado nível de desempenho escolar, de vez que a seleção dos beneficiários leva em conta, entre outros, o rendimento acadêmico no curso superior frequentado e a proficiência na língua utilizada pela instituição estrangeira para a qual se candidatou.

Conclusão

Os resultados da pesquisa nacional começam a elucidar as características de que se reveste o recurso ao internacional quando situado no contexto brasileiro atual. Sem dúvida, a principal delas reside na forte expansão da demanda por esse bem cultural; e na ânsia, ou até mesmo na urgência, com que ele vem sendo perseguido por determinados grupos sociais, dos quais se destacam as camadas médias da população, doravante beneficiárias desse serviço educacional. O que não é de surpreender, quando se leva em conta as características mais amplas do estilo de vida desse grupo social e, em particular, a importância de seus investimentos no mercado escolar.

Se a Sociologia da Educação já demonstrou sobejamente o alto investimento em educação por parte das camadas médias, recentemente, uma pesquisa realizada por economistas brasileiros (Guerra et al., 2006), baseada em dados da *Pesquisa de Orçamentos Familiares* (POF) do IBGE, de 2002/2003, constatou que os gastos das classes médias com educação e cultura (3,9% do orçamento) são “bastante superiores” aos da média da população (3,4%, ao passo que as “famílias pobres” dedicam apenas 0,9% de seu orçamento a essa rubrica), constituindo-se num “capítulo à parte” quando se examinam “as diferenças de consumo entre as distintas faixas de renda do país” (p. 91). Tendo seu lugar nas estruturas sociais baseado nas credenciais escolares (a formação e o diploma), as camadas médias são levadas a valorizar sobremaneira a “meritocracia educacional”, desenvolvendo forte “aspiração à cultura”, como mecanismo importante de “diferenciação social” (p. 88-89), nas palavras dos próprios economistas.

Todavia, o que os resultados da pesquisa sugerem agora é que um componente de cosmopolitismo parece ter-se tornado ingrediente educativo indispensável a famílias que vêem, nessa oportunidade de reconversão/

atualização de seu patrimônio cultural, boas chances de manutenção ou incremento da posição social de relativo privilégio que ocupam.

Tudo se passa como se esses pais, aliando “o útil ao agradável”, mirassem – consciente ou inconscientemente – tanto em alvos instrumentais que julgam aumentar a competitividade dos filhos no sistema escolar e no mercado de trabalho, quanto em fins identitários que crêem atuar em favor do desenvolvimento pessoal harmonioso e da constituição de disposições intelectuais de autonomia, de “abertura” e outras afins; com os últimos reforçando o poder instrumental dos primeiros, como num movimento de acumulação dos recursos culturais adquiridos.

Contudo, a compreensão dessas práticas familiares de busca pelo internacional requer ainda que se leve em conta o fenômeno da “translação global das distâncias” – detectado com acuidade por Bourdieu¹⁸ –, que deriva do acirramento da concorrência entre os grupos sociais pela posse do capital escolar e cultural. Como se sabe, o crescimento das taxas de escolarização e o acesso de novos públicos aos níveis mais elevados do sistema de ensino acarretam uma desvalorização dos certificados escolares (a chamada “inflação de diplomas”). Em decorrência, os antigos detentores desses bens tenderão a deslocar suas estratégias escolares seja em direção a níveis cada vez mais altos do sistema escolar (estudos de graduação, pós-graduação etc.), seja em direção a estabelecimentos, ramos de ensino ou tipos de escolarização mais seletivos ou mais raros (estabelecimentos de excelência, escolas internacionais ou bilíngües, estudos no exterior etc.), dos quais procurarão deter a exclusividade.

Desse modo, as distâncias que separam os diferentes grupos sociais, em termos culturais e escolares, manter-se-iam e reconstituir-se-iam permanentemente, embora em patamares cada vez mais altos. De tal forma que a ampliação do acesso à escola (e mesmo da probabilidade de sucesso escolar) dos grupos mais despossuídos tenderia a ser acompanhada por modificações quantitativas e qualitativas na escolarização dos favorecidos.

Isto posto, parece-nos que seria sociologicamente pertinente acrescentar a nossas pistas explicativas a hipótese de que a internacionalização das escolaridades é dominada também por uma lógica de “distinção”, que estabelece uma clivagem ou, se preferirmos, ergue fronteiras entre os que se beneficiam de capitais internacionais e os que se limitam aos recursos nacionais.

É preciso concluir, por fim, que, se quisermos tratar em profundidade a questão das desigualdades de escolarização no Brasil de hoje, não podemos mais ignorar toda uma dimensão internacional dos investimentos escolares realizados por certos grupos sociais. Assim, o tema da internacionalização ganha relevância sociológica ao se constituir numa chave de compreensão das lógicas que regem as estratégias educativas (inclusive e sobretudo as escolares) de que lançam mão famílias que, antes de tudo, desejam proporcionar, a seus filhos, as mais proveitosas e eficazes oportunidades de desenvolvimento pessoal, de sucesso escolar e de inserção profissional promissora.

Recebido e aprovado em maio de 2008.

Notas

1. Utilizamos aqui o termo “mercado” para assinalar que a compra e venda de serviços de ensino tornaram-se objeto de um comércio entre as nações, o qual já se encontra, aliás, em vias de regulamentação pela Organização Mundial do Comércio (OMC) que hoje sofre a pressão de certos países pela abertura do setor à concorrência internacional. Segundo relatório da OCDE (2005), na Austrália e na Nova Zelândia – que juntamente com os Estados Unidos e o Reino Unido constituem os principais países exportadores – os bens educacionais ocupavam, em 2003, o terceiro lugar na pauta da exportação de serviços.
2. No caso da Comunidade Européia, por exemplo, Zarate (1999) considera que – graças aos diferentes acordos de cooperação educacional (Erasmus, Sócrates, Língua) – uma “nova geopolítica educativa” vem sendo instituída, com os países membros disputando influência na formação das elites internacionais.
3. Parece fazer parte desse movimento de “internacionalização” dos filhos a prática mais recente de pais brasileiros, de origem estrangeira (originários do movimento de imigração em massa ocorrido no Brasil no final do século XIX e início do XX), de solicitar a dupla nacionalidade para seus filhos, quando a legislação do país de origem o permite (é notadamente o caso da Itália).
4. A (OBI) *Office du Baccalauréat International*.
5. Os participantes do programa Erasmus são os 27 países da Comunidade Européia, além da Islândia, do Liechtenstein, da Noruega e da Turquia.
6. REUNI: sigla utilizada para designar o atual plano de expansão e reestruturação das universidades federais brasileiras.
7. A BELTA é uma entidade civil, sediada na cidade de São Paulo, que federa as operadoras (esta-belecimentos comerciais privados) especializadas em programas educacionais no exterior.
8. Por certo que essas estimativas devem ser encaradas com cautela, pois foram produzidas por entidades interessadas em disseminar a idéia de um amplo movimento de expansão do mercado de bens que comercializam. Observe-se, entretanto, que os dados emanados dessa fonte não contrariam as poucas estatísticas provenientes do campo científico.

9. A designação “norte” e “sul” é comumente adotada pela literatura estrangeira para designar os países desenvolvidos e em desenvolvimento, respectivamente. No entanto, cabe assinalar que os termos não refletem necessariamente a posição geográfica dos países. A Austrália, por exemplo, apesar de se localizar no hemisfério sul, é considerada um país do norte por seu nível de desenvolvimento.
10. A posição de Portugal deve ser vista na sua peculiaridade: a própria DRI reconhece que parte dos alunos opta por esse país por julgar insuficiente seu conhecimento de línguas estrangeiras (DRI, 2006).
11. O sociólogo da educação inglês Geoffrey Walford, da Universidade de Oxford, em trabalho recentemente apresentado no *International Scientific Seminar* EDUC-ELITES (Paris, 9-10 junho de 2006), afirma: “Family internationalization strategies are not particularly important. A wider experience or languages might give a slight edge, but not significant”.
12. Lembre-se que, de acordo com os dados apresentados no gráfico 6 deste trabalho, 78,67% dos estudantes brasileiros dirigem-se a países de língua inglesa.
13. A face inversa dessa situação de dominação lingüística pode ser detectada no desapego dos norte-americanos em relação às línguas estrangeiras, que fica evidenciado no fato de que “o estudo de línguas estrangeiras não é obrigatório em nenhum estado dos Estados Unidos. Em 1985, apenas 31% dos alunos de *high school* estudavam uma língua estrangeira”, como informa Wagner (1998, p. 79).
14. Seria necessário que estudos se dedicassem a observar o impacto dessa situação diferencial nas diversas etapas das trajetórias escolares (vestibular, iniciação científica, pós-graduação etc.).
15. Por razões de recorte, as pesquisas estrangeiras sobre o tema, que servem de referência aos estudos nacionais, não serão abordadas neste texto. Para uma síntese desses trabalhos, remetemos o leitor a Aguiar (2007).
16. Essa mesma tendência foi também verificada por Cantuária (2005), em seu estudo sobre as escolas internacionais da cidade de São Paulo.
17. Tal como estabelecido por Braga e Peixoto (2006), em seu censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG.
18. Cf., por exemplo, Bourdieu (1998) e Bourdieu e Champagne (1998).

Referências

- AGUIAR, A. *O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas*. 2007. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- BARCELOS, A.M. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A.M. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BAUMAN, Z. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BELTA. *Versão eletrônica do Estudo de Mercado*. Mensagem recebida por vivianeramos@gmail.com em 9 nov. 2007. E-mail da instituição: <imprensa@belta.org.br>.

BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAGA, M.M.; PEIXOTO, M.C.L. *Censo socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

CALVET, J.-L. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon, 1999.

CANTUÁRIA, A.L. *Escola internacional, educação nacional: a gênese do espaço das escolas internacionais de São Paulo*. 2005. 173f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CARVALHO, V. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de letras: crenças e mitos*. 2000. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ENNAFAA, R. Les étudiants étrangers en France: l'état des savoirs. *Cahiers du Brésil Contemporain*, Paris, n. 57/60, p. 319-330, 2004/2005.

ERASMUS. *Erasmus student mobility 1987/88-2004/05*. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/stat_em.html>. Acesso em: 12 out. 2007.

GUERRA, A. et al. (Org.). *Classe média – desenvolvimento e crise: atlas da nova estratificação social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006. v.1.

LAVAL, C.; WEBER, L. (Org.). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. Paris: Nouveaux Regards; Syllepse, 2002.

NAIDOO, V. International education: a tertiary-level industry update. *Journal of Research in International Education*, London, v. 5, n. 3, p. 323-345, 2006.

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. 25, p. 113-131, mar. 1998.

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

NOGUEIRA, M.A. *Cosmopolitismo científico e escolarização dos filhos: o caso das famílias de ex-bolsistas no exterior*. Belo Horizonte, 2006. 100f. (Relatório final de pesquisa CNPq).

OMC. *Education services*. Council for trade in services. 1998. Disponível em: <http://www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/education_e/education_e.htm>. Acesso em: 19 mar. 2007.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (OCDE). *Regards sur l'éducation*. Paris: OCDE, 2005.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). *Higher education: quality, equity and efficiency*. Atenas: OCDE, 2006.

PRADO, C.L. *Línguas estrangeiras no mercado de bens simbólicos: um estudo nos centros de línguas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte*. 1995. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PRADO, C.L. “*Intercâmbios culturais*” como práticas educativas em famílias das camadas médias. 2002. 350f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RAMOS, V. *Estudos no exterior: perfil e motivações dos universitários participantes do intercâmbio discente da UFMG*. 2007. 24f. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, L.O. *Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de letras: um estudo comparativo*. 2001. 137f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Diretoria de Relações Internacionais (DRI). *Relatório de Gestão 2002-2006*. Belo Horizonte, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Proposta da UFMG para o REUNI*. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/reuni/>>. Acesso em: 12 nov. 2007.

VIEIRA, M.M. *A mobilidade como competência?: formação das elites e o Programa Erasmus*. Texto apresentado na European Conference on Educational Research (ECER), Universidade de Ghent, set. 2007.

WAGNER, A.- C. *Les nouvelles élites de la mondialisation*. Paris: PUF, 1998.

WEENINK, D. *Upper middle-class resources of power in the education arena: Dutch elite schools in an age of globalisation*. 2005. 271f. Tese (Doutorado) – School for Social Science Research, Amsterdã.

ZARATE G. La mobilité transnationale en éducation: un espace de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 129, p. 65-72, out./dez. 1999.