


Motivações para a escolarização bilíngue: um estudo com famílias das classes médias e médias altas no Rio de Janeiro

Alexander Rebelo Vieira


Fundação Getulio Vargas, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-2655-8785>

alexander2905@gmail.com

Marisol Rodriguez Goia

Fundação Getulio Vargas, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-8733-7885>

marisol.goia@gmail.com

Introdução

A discussão aqui proposta tem como ponto de partida a observação do crescimento da oferta de bilinguismo por parte do setor escolar privado no Brasil.¹ Diversas escolas têm se posicionado com ofertas de “experiências de imersão em inglês” e formação de “cidadãos

¹Este artigo se baseia na pesquisa de dissertação de Mestrado “Escolhas educacionais, distinção social e inserção profissional: percepção de pais de crianças

globais” para crianças e adolescentes das classes médias e médias altas. Considerando que a oferta desse tipo de ensino pressupõe uma relação mercantil entre as escolas e as famílias contratantes, busca-se compreender as percepções dos pais com relação a essa modalidade de escolarização, que se apresenta como uma tendência. O que motiva pais brasileiros a matricularem seus filhos nas “novas” escolas bilíngues e naquelas que passaram a incorporar “projetos bilíngues”?

Entende-se que a Sociologia oferece valiosos subsídios ao entendimento desse fenômeno, contribuição aqui desenvolvida de duas formas principais. A primeira é fornecendo bases para explicar a relação entre escolarização e classes sociais, o que é feito com base no legado de Pierre Bourdieu. As noções de capital cultural e de capital social aportam valiosa compreensão das expectativas das famílias das classes médias e médias altas ligadas às escolas bilíngues, assim como do processo de escolha por essas instituições. O capital cultural, especialmente sob a forma institucionalizada, remete ao significado que o título escolar assume nas perspectivas de retorno futuro estimado para os filhos no mercado de trabalho, nas relações sociais e nas posições de comando. Já o capital social auxilia no entendimento de que as relações sociais estabelecidas a partir da escola, tanto entre os estudantes quanto entre suas famílias, constituem vantagens pelo potencial de se converterem em recursos materiais e simbólicos. Capital cultural e capital social operam, assim, como importantes aspectos da motivação para a escolarização (bilíngue). A outra forma de contribuição da Sociologia se liga à discussão da escolha de escola e da formação de mercados escolares. Sob a ótica sociológica, a escolha de escola não está isenta de uma racionalidade instrumental, mas é entendida,

de escolas e projetos bilíngues do Rio de Janeiro”, defendida em 2019 na Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (VIEIRA, 2019).

em primeiro lugar, como uma ação imersa em um contexto social e cultural, tratando-se de um comportamento coletivo, de caráter relacional (BALL; BOWE; GEWRITZ, 1995; BALL; VINCENT, 1998). Assim, Ciências Sociais e Educação se encontram neste trabalho na discussão das bases sociais da escolarização e das escolhas educacionais.

As motivações de pais e mães pela modalidade bilíngue de escolarização são analisadas, ainda, com o apoio de debates sobre as transformações no contexto educacional brasileiro. Mais especificamente, contemplam-se as discussões das mudanças práticas e simbólicas vividas pelo ensino superior no país e aquelas que interpretam a internacionalização da educação como parte das novas estratégias educacionais das elites brasileiras.

A pesquisa se baseia em entrevistas em profundidade e em um grupo focal, realizados com mães e pais de alunos de Ensino Fundamental, matriculados em cinco escolas diferentes, situadas em bairros nobres da cidade do Rio de Janeiro. Os 15 pesquisados mantêm seus filhos em instituições privadas bilíngues, ou que adotam projetos bilíngues, preservando-se aqui o nome desses estabelecimentos.

Após esta introdução, desenvolvem-se, no Referencial Teórico, os aportes conceituais de Pierre Bourdieu e da temática de escolha de escola, assim como as discussões sobre a expansão do ensino superior brasileiro e seus efeitos sob a perspectiva das elites. No item de Metodologia, aborda-se o universo da pesquisa, a seleção de sujeitos, os procedimentos e formas de tratamento das informações coletadas e o perfil sintético dos pesquisados. Dá-se continuidade com o tópico de Apresentação e análise dos resultados, dividido em três questões fundamentais: a primeira sobre educação enquanto investimento econômico e a relação entre capital social e escolha de escola; a segunda

sobre as vantagens percebidas das escolas bilíngues; e a terceira sobre as mudanças nas estratégias educacionais adotadas pelos segmentos de classes médias e médias altas.

Contribuições da Sociologia da Educação de Bourdieu

É possível encontrar, em diversos estudos da Sociologia da Educação, conceitos que contribuem para o entendimento de como pais das classes médias e médias altas se relacionam com a escolarização de seus filhos. A recuperação da perspectiva de Pierre Bourdieu, feita por pesquisadores como Nogueira e Nogueira (2002) e Bonamino *et al.* (2010), merecem consideração especial por contribuírem com a sua adequação à realidade brasileira.

Até meados do século XX, prevalecia a ideia de que o amplo acesso à escola pública e gratuita seria suficiente para garantir a igualdade de oportunidades e reduzir os privilégios das classes mais favorecidas (BONAMINO *et al.*, 2010). A partir de 1960, como desdobramento do trabalho de Pierre Bourdieu, a escola passa a ser vista como um espaço que produz e reproduz desigualdades sociais, perdendo o status de transformadora e democratizante da sociedade, e passando a ser entendida como uma instituição que mantém e legitima privilégios sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; p. 16). A escola seria um espaço que tem como base referências culturais e linguísticas das classes dominantes, exigindo um conjunto de habilidades que favorece os membros dessas classes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; p. 16).

O legado de Bourdieu se faz sentir na atenção à origem social para a compreensão dos fenômenos escolares, como as desigualdades no desempenho de estudantes de diferentes classes sociais. Bourdieu

nega o caráter autônomo do sujeito individual e rompe com a noção de mérito pessoal como fator explicativo dessas diferenças, buscando considerar as vantagens decorrentes da origem familiar dos alunos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). No seio da discussão de desempenho, Bourdieu destaca o importante papel dos capitais cultural e social, que seriam tão ou mais importantes do que o capital econômico, expresso em bens materiais, renda e riqueza.

A noção de capital cultural foi pensada a partir de três formas: incorporada, objetivada e institucionalizada. O capital cultural pode ser incorporado no seio das famílias, por meio da assimilação de conhecimentos, gostos, idiomas, códigos e padrões culturais, entre outros tipos de saberes. Cabe dizer que o processo que converte essa forma de capital em parte integrante da pessoa, formaria o chamado *habitus*. Já a forma objetivada de capital cultural seria a expressão objetiva desses conhecimentos, ou seja, sua forma material, como bens culturais (livros, esculturas, etc.). Por fim, o capital cultural institucionalizado são as titulações escolares, sendo aquelas de mais difícil acesso, as mais valorizadas. Para Bourdieu, o capital cultural incorporado seria o maior definidor do destino escolar, o elemento de herança familiar com maior impacto no desempenho (BONAMINO *et al.*, 2010; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

No que se refere ao capital cultural institucionalizado, os investimentos na carreira escolar se ligam às perspectivas de retorno, intuitivamente estimado, com o título escolar, tanto no mercado de trabalho quanto nas relações sociais. Nesse sentido, os grupos sociais, frente aos sucessos e fracassos vividos por seus membros, tenderiam a adequar seus investimentos às suas chances objetivas no universo escolar. A probabilidade de êxito faz com que cada grupo invista mais ou menos em termos de dedicação, tempo e recursos financeiros (NO-

GUEIRA; NOGUEIRA, 2002). As experiências positivas e negativas construíram um conhecimento prático, não totalmente consciente, do que está, ou não, ao alcance daquele grupo, dentro de sua realidade (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Com relação ao capital social, Bourdieu buscou chamar a atenção para os benefícios individuais decorrentes da participação, ou pertencimento, em certas redes ou grupos sociais. Trata-se de uma vantagem, ou um capital, na medida em que os indivíduos podem se apropriar dos recursos materiais e simbólicos que circulam, ou são trocados, entre os membros dessas redes (BONAMINO *et al.*, 2010). Ao serem mobilizados pelas famílias, tais recursos podem conduzir a níveis socioeconômicos mais elevados, fazendo com que o capital social, a miúdo, engendre capital econômico.

As informações sobre a estrutura e os modos de funcionamento do sistema escolar são utilizadas pelos pais nas decisões cruciais e na definição de estratégias relativas às trajetórias de seus filhos. Essa vantagem reflete os capitais cultural e social, pois não tem origem apenas na experiência escolar dos pais, mas também nos contatos pessoais com amigos e parentes que tenham familiaridade com esse sistema (BOURDIEU, 2008b; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Bourdieu identifica diferenças na relação das famílias com a escolarização dos filhos segundo as classes baixas, médias e altas. Entre as classes populares, cujo cotidiano é marcado por urgências e pressões materiais, sua conduta seria mais marcada pela “escolha do necessário”. Suas chances são reduzidas pela falta de recursos econômicos, sociais e culturais necessários para um bom desempenho escolar. Essa combinação de carência de recursos e elevado risco acaba por direcionar as escolhas escolares em função das necessidades de curto prazo. Nesse sentido, privilegiam-se carreiras escolares mais curtas que via-

bilizem rápida inserção no mercado de trabalho. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Nas classes médias, a relação com a escolarização seria atravessada pelos anseios de ascensão social em direção às elites. O autor destaca três componentes desse esforço: o ascetismo, o malthusianismo e a boa vontade cultural. O ascetismo representa os sacrifícios do presente em nome de um projeto futuro, levando à postergação de outros gastos, em favor dos investimentos em educação. Já o malthusianismo envolve a propensão ao controle de fecundidade, permitindo que os investimentos em educação possam ser concentrados em poucos filhos. Bourdieu (1998) constata a interdependência entre as estratégias de fecundidade e as estratégias educativas, demonstrando que as oportunidades de uma vida escolar mais longa estão intimamente relacionadas – quando se controlam as demais variáveis – ao tamanho da família. Por fim, “a boa vontade cultural se caracterizaria pelo reconhecimento da cultura legítima e pelo esforço sistemático para adquiri-la” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 25).

No caso das elites, a posse dos capitais econômico e cultural representam poderosos “princípios de diferenciação” do espaço social, sendo suas condutas regidas pelo princípio da distinção. No âmbito dessas famílias, o sucesso escolar é tido como algo natural, de forma a não exigir grande mobilização familiar. Este grupo busca na escola uma certificação que legitime o acesso às posições de comando, já garantidas pela posse do capital econômico (BOURDIEU, 2008c; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

A escolha de escola sob a perspectiva sociológica

Nos países centrais, onde a educação é essencialmente pública, obrigatória e de qualidade, os debates em torno da escolha da escola se ampliaram a partir das últimas três décadas, como resultado da adoção de “políticas de mercado no campo educacional” (ORELLANA *et al.*, 2018, p. 3).

No Brasil, após a consolidação de investimentos no ensino superior por parte de grandes grupos privados, o setor de educação básica se tornou atrativo nos últimos anos, experimentando processos de aquisição e novos lançamentos. Com um período de permanência maior e uma evasão significativamente mais baixa do que a do ensino superior, a educação básica tornou-se objeto de interesse de fundos de investimento que percebem na educação privada brasileira um grande potencial. Assim, em um cenário de expansão dos mercados sobre a educação básica, a escolha de escola tende a ganhar relevância enquanto problemática.

Estabelecimentos buscam se diferenciar para competir pela preferência de pais de alunos, que passam a ser considerados importantes agentes dinamizadores dos sistemas de ensino (ORELLANA *et al.*, 2018). Sob uma ótica estritamente econômica, as escolhas por um estabelecimento de ensino no mercado educacional seriam explicadas como uma busca racional por maximizar ganhos e minimizar perdas. A decisão de pais seria norteadada pela ponderação de fatores como distância, custo e qualidade da escola. Mas essa visão tende a considerar as famílias como unidades isoladas, que tomam suas decisões segundo uma racionalidade instrumental e independente do meio social (ORELLANA *et al.*, 2018). Sob a ótica sociológica, a escolha de

escola não está isenta de uma racionalidade instrumental, mas é entendida, em primeiro lugar, como uma ação imersa em um contexto social e cultural, tratando-se de um comportamento coletivo, de caráter relacional (BALL; BOWE; GEWRITZ, 1995).

De acordo com Orellana *et al.* (2018), a pesquisa sociológica sobre educação vem acumulando sólidas evidências sobre os fatores que incidem sobre a escolha de escola e sobre o significado da escola para as famílias. Pesquisas mostram que os pais apresentam critérios sociais e normativos em suas decisões, e não apenas instrumentais, e sustentam que a trama social é o que permite compreender as diferentes racionalidades que orientam a escolha de escola (DURU-BELLAT, 2004; KIM; BANG, 2017; ORELLANA *et al.*, 2018).

Ball e Vincent (1998) chamaram a atenção para a importância do conhecimento “quente”, ou seja, as informações que circulam nos ambientes de sociabilidade. O conhecimento quente assumiria um papel fundamental, superior ao conhecimento “frio”, como o dos indicadores de desempenho das instituições ou registros oficiais. Assim, sociólogos irão evidenciar como o próprio capital social de que dispõem as famílias é um importante regulador da informação disponível sobre as escolas, e, portanto, determinante para o comportamento da escolha (ORELLANA *et al.*, 2018; VAN ZANTEN, 2009).

No Brasil, diversas pesquisas sobre a escolarização das classes médias e altas indicam que a escola significou, historicamente, uma via para a aquisição de capitais distintivos e uma estratégia para o fechamento social dessas classes (AGUIAR, 2007; ALMEIDA, 2015; BONAMINO *et al.*, 2010; BRANDÃO, 2005; SALES, 2017; SALES; GOIA, 2018). Almeida (2015) destaca que o sistema escolar privado no país se diferenciou, tradicionalmente, pela capacidade de preparar um grupo seletivo de estudantes, do ponto de vista acadêmico e econô-

mico, para as universidades de maior prestígio. Essas instituições incluíam as universidades públicas brasileiras (federais ou estaduais), assim como as instituições católicas ou mantidas por fundações sem fins lucrativos. A educação básica foi, em suma, entendida e avaliada pelas elites do país como um veículo para o ensino superior (ALMEIDA, 2015).

No entanto, mudanças importantes ocorreram no ensino superior brasileiro nas últimas décadas. Na esfera pública, destacam-se a política de democratização do acesso por meio de leis de cotas e a expansão das universidades e instituições federais de ensino superior e técnico (BARBOSA, 2015; PRATES; BARBOSA, 2015). No setor privado, houve um aumento significativo nas matrículas, em parte impulsionado por políticas públicas como o FIES (Programa de Assistência Financeira ao Aluno) e o Programa ProUni-Universidade para Todos (LIMA, 2013). Assim, os espaços que antes eram “reservados” para as classes médias e altas são hoje disputados, também, pelas classes sociais mais baixas.

Esta expansão e maior acesso ao ensino superior estariam contribuindo, na visão de Almeida (2015), para sua desvalorização por parte das elites. Nesse sentido, é possível que essa mudança de significado ocasione uma revisão nas expectativas das famílias em relação à missão do ensino básico. Se, antes, esperava-se que as escolas fornecessem os melhores recursos para o ingresso no ensino superior brasileiro, hoje é possível que as famílias almejem ampliar suas alternativas. É assim que as estratégias educativas dos grupos favorecidos podem passar a privilegiar a aquisição de um tipo peculiar de capital cultural, o capital internacional (AGUIAR, 2007, 2009; NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008). Segundo Aguiar (2009, p. 242), tanto as elites quanto as classes intermediárias parecem estar buscando adqui-

rir recursos que viabilizem a sua circulação em meios e assuntos internacionais.

Em pesquisa sobre a internacionalização do ensino básico brasileiro, Aguiar e Nogueira (2012) se debruçaram sobre escolas privadas de Belo Horizonte, percebendo a oferta de língua estrangeira desde os primeiros anos de escolarização, na maior parte das instituições pesquisadas. Cabe sublinhar que esse requisito não é uma exigência da Lei nº 13.415/2017 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 2017). As autoras destacam ainda que aumenta o número de escolas que optam por estratégias de internacionalização do ensino, com a crescente oferta de carga horária estendida de línguas estrangeiras, projetos bilíngues, viagens e intercâmbios, parcerias com universidades estrangeiras, entre outras.

Em termos de construção de um novo mercado, pode-se pensar que a promessa de uma formação global, viabilizada pelo domínio fluente de uma língua estrangeira, marcadamente o inglês, representa uma demanda crescente dos públicos de interesse (SALES, 2017). Assim, as famílias das classes médias e médias altas que optavam por escolas privadas católicas tradicionais e/ou com histórico de excelência na preparação para os vestibulares mais rigorosos, parecem desempenhar agora um papel simultâneo de consumidores e demandantes de novos valores para a educação (SALES; GOIA, 2018). Nesse sentido, o segmento de escolas bilíngues, foco do presente estudo, parece representar, aos olhos desses segmentos, um caminho promissor para a inserção em uma seletiva socialização educativa e profissional “internacional” e, conseqüentemente, uma forma de fechamento social (ALMEIDA, 2015; VAN ZANTEN, 2015).

Metodologia

O universo desta pesquisa é composto por famílias que têm seus filhos matriculados no Ensino Fundamental, em escolas particulares bilíngues (inglês), ou em colégios privados com projetos de educação bilíngue (inglês), na cidade do Rio de Janeiro.

A seleção dos sujeitos foi feita, inicialmente, de forma intencional, a partir da rede de relacionamento de um dos autores, e posteriormente ampliada com uso do método da “bola de neve”. No total, foram conduzidas 10 entrevistas em profundidade, ocorridas entre junho e agosto de 2019. Todos os participantes autorizaram a gravação das entrevistas e receberam o compromisso de confidencialidade. As entrevistas tiveram duração média de 60 minutos, totalizando mais de 10 horas de gravação.

Os pesquisadores realizaram, ainda, um grupo focal que contou com a presença de cinco mães de alunos de uma mesma escola bilíngue, aqui denominada ESCOLA 5. O evento foi possibilitado graças à mediação de uma pessoa da rede de relações profissionais de um dos autores, que conhecia a coordenadora pedagógica da referida escola. Essa profissional se disponibilizou a convocar participantes e a ceder uma sala para a realização do encontro. Assim, o grupo focal foi realizado nas instalações da ESCOLA 5, em agosto de 2019, durando cerca de duas horas. O mesmo também foi gravado, com a devida autorização das participantes.

As entrevistas foram conduzidas com o apoio de um roteiro semi-estruturado. As perguntas feitas buscavam, em linhas gerais, a compreensão mais aprofundada das motivações para matricularem seus filhos em escolas que oferecem educação bilíngue. Os participantes das entrevistas individuais e do grupo focal foram convidados a dis-

correr sobre questões amplas como: o processo de escolha de escola; as alternativas consideradas; as avaliações gerais da escolha feita; os significados do aprendizado de inglês; as expectativas futuras para os filhos, entre outros temas.

Optou-se pelo método da análise de conteúdo categorial, composta pelas etapas de análise preliminar ou exploração inicial do material, codificação dos segmentos entendidos como relevantes aos propósitos do estudo, e interpretação dos mesmos (BARDIN, 2011). As categorias incluíram as motivações para escolha da escola bilíngue, a avaliação dos pais sobre as escolas, visões sobre carreira, ensino superior, e inserção profissional. Algumas categorias não previstas emergiram dos dados (HUBERMAN; MILES, 1994), incluindo o contexto da violência do Rio de Janeiro e o interesse pelo ensino superior no exterior.

Abaixo, o quadro com o perfil dos participantes das entrevistas e do grupo focal.

Quadro 1: Perfil dos Participantes

N	Entrevistado	Escola da criança	Bairro de Residência	Ocupação/Cargo do entrevistado	Ocupação/Cargo do outro genitor	Idade dos filhos
E1	Pai	Escola 1	Jardim Botânico	Empresário	Advogada	2 e 9 anos
E2	Mãe	Escola 2	Barra da Tijuca	Médica	Médico	6 anos
E3	Mãe	Escola 3	Barra da Tijuca	Professora	Professor	7 e 12 Anos
E4	Mãe	Escola 1	Barra da Tijuca	Professora	Advogado e empresário	1 e 4 anos
E5	Mãe	Escola 2	Barra da Tijuca	Executiva de TI	Diretor executivo	12 anos
E6	Mãe	Escola 3	Barra da Tijuca	Estudante de Odontologia	Advogado e empresário	2 e 6 anos
E7	Mãe	Escola 3	Barra da Tijuca	Dona de casa (administradora)	Médico	7 e 13 Anos
E8	Mãe	Escola 4	Botafogo	Empreendedora (alimentação)	Trabalha com TI	9 e 11 Anos
E9	Mãe	Escola 1	Leblon	Broker de navio	Médico Oftalmologista	8 anos
E10	Mãe	Escola 1	Leblon	Aposentada (Petrobras)	Engenheiro Químico (Petrobras)	9 anos
G1	Mãe	Escola 5	Barra da Tijuca	Professora Universitária	Procurador	12 e 8 Anos
G2	Mãe	Escola 5	Barra da Tijuca	Militar	Engenheiro Químico (Eletronuclear)	12 anos
G3	Mãe	Escola 5	Barra da Tijuca	Escritora	Consultor executivo (empresa americana)	12 anos
G4	Mãe	Escola 5	Barra da Tijuca	Empreendedora (festas infantis)	Desconhece	12 anos (gêmeas)
G5	Mãe	Escola 5	Barra da Tijuca	Dona de casa (nutricionista)	Médico Cardiologista	8 e 11 Anos

Fonte: elaboração dos autores.

Educação como investimento, capital social e escolha de escola

De modo geral, o momento da escolha de escola foi reconhecido como muito importante por todos os participantes. Suas narrativas expressam ansiedade, apreensão e a percepção de que a instituição escolar irá desempenhar um papel crucial na vida dos filhos. Os participantes consideram a educação uma prioridade no orçamento doméstico, ainda que seja preciso fazer renúncias. Revelador de uma ética que prioriza a educação foi o valor das mensalidades escolares não ter

sido mencionado quando os entrevistados foram indagados sobre os principais critérios na tomada de decisão por uma escola.

Vários pais, no entanto, enfatizam como os gastos com educação representam parte relevante do orçamento, o que é consistente com a evidência de que a classe média é a que proporcionalmente mais gasta com educação (CERBASI, 2015; FECOMERCIO-SP, 2016). Os relatos refletem aquilo de que se abre mão em prol do pagamento de mensalidades superiores a R\$ 3.500,00 por mês.² Algumas falas mencionam, entre as renúncias para que seja possível custear “a melhor educação possível”, a do desejo por mais filhos. Quando a Entrevistada 2 comentava o valor mensalmente pago à escola, sublinhou sua opção por ter um filho único: “por isso até que eu não quero ter um segundo filho” (E2). Uma participante do grupo focal fez declaração semelhante:

Eu fico, assim, muito triste de falar, [...] eu não posso ter outro filho, porque eu não tenho dinheiro. Isso é muito ruim. Porque ia ser “ah, eu queria muito que meu filho estudasse naquela escola, mas eu não posso pagar” (G5).

Para os casais, é preciso que o orçamento familiar priorize as mensalidades escolares dos filhos, mesmo que seja preciso dispensar um serviço tão recorrente nos domicílios das classes médias altas brasileiras: as empregadas domésticas ou diaristas. Com 2 filhos matriculados numa escola bilíngue, a participante 4 do grupo focal (G4) menciona não ter empregada doméstica, apesar de “sonhar” com uma. De modo semelhante, a Entrevistada 3 se referiu ao sistema de colaboração entre os quatro integrantes da casa para a execução das tarefas domésticas, pois não contam com o serviço de diarista em casa.

²Para efeitos de contraste, em 2019, quando as entrevistas foram realizadas, o salário mínimo valia R\$ 998,00 mensais.

Nota-se o quanto o modo de gerir o orçamento doméstico por parte de alguns entrevistados recorda a natureza dos esforços das classes médias qualificadas por Bourdieu, com as noções de ascetismo – representando os sacrifícios do presente em nome de um projeto futuro – e malthusianismo, isto é, a propensão ao controle da fecundidade para permitir a concentração dos investimentos em um número reduzido de filhos.

Contudo, se investir em uma educação “de qualidade” constitui valor central para os pais das classes médias e médias altas, essa “qualidade” não pode ser tomada como o princípio determinante da escolha de escola. Ou melhor, tal qualidade deve abarcar não apenas as propostas pedagógicas e o corpo docente, mas, também o tipo ou “qualidade” do capital social ao que os filhos serão expostos a partir da escola. A questão não é declaradamente reconhecida, mas alguns pais parecem se orgulhar pelo fato de seus filhos passarem a conviver, na escola, com personalidades, filhos de empresários, artistas ou esportistas.

A filha do dono do supermercado [XYZ] é da sala da minha filha. E, sei lá, teve uma vez que a menina foi de helicóptero pra escola. (E2 sobre a ESCOLA 2).

Ela é amiguinha da filha da [apresentadora de TV]. Ela tem duas filhas. Uma estuda na X [cita o nome de uma escola] e a outra estuda na ESCOLA 1. A que estuda na ESCOLA 1 tinha ido pra Escola X, mas não se adaptou e aí foi pra ESCOLA 1 [...]. Eu converso, às vezes, com a [apresentadora de TV]. (E10 sobre a ESCOLA 1).

É um lutador do UFC que passou aqui agora. Ele foi campeão do Pride, um lutador de UFC. Os filhos dele estão na ESCOLA 1, os dois. Ele estudou comigo com 9 anos de idade e agora os filhos dele estão na ESCOLA 1 com os meus. Tem um outro que o pai é dono da rede de hotéis [nome da rede], que está lá também. A filha dele ama a escola. (E1 sobre a ESCOLA 1).

Esse aspecto parece mais expressivo no caso da ESCOLA 1. Por ser relativamente nova, a qualidade de sua proposta pedagógica ainda não pôde ser avaliada por meio de indicadores ou resultados tais como o ENEM. Mesmo assim, trata-se de escola bastante valorizada por estar associada ao nome de um empresário e idealizador do projeto. A imagem construída ao redor desse empresário, como um brasileiro bilionário, parece contribuir para posicionar a ESCOLA 1 entre as mais visadas do segmento de colégios de elite no Rio de Janeiro.

Mas, ao contrário de outras pessoas, eu não coloquei os meus filhos lá achando que eles têm emprego garantido nas empresas do [refere-se ao empresário]. (E1, fazendo um contraponto ao que diz escutar de outros pais).

[contando sobre como conheceu a ESCOLA 1] Eu voltei na Escola H [nome fictício para se referir a uma escola anteriormente frequentada pelo filho] e falei com a dona – porque agora a Escola H é da ESCOLA 1. Aí ela me contou da ESCOLA 1, do [empresário], do projeto e coisa e tal. Foi aí que começou. A gente foi visitar e a ver realmente. Eu acho que a escola tem umas questões, é uma escola nova, mas escolhi colocar minha filha lá. (E9 sobre a ESCOLA 1).

O último relato também chama a atenção para o papel cumprido pelas conversas informais nas redes sociais de relacionamento para a escolha da escola. Como já foi debatido, Ball e Vincent (1998), com base no contexto britânico, sustentam o quanto a escolha de escola é mais influenciada pelo conhecimento “quente” das redes informais do que pelo conhecimento “frio”, dos indicadores e informações institucionais.

O processo de escolha vivido pela Entrevistada 10 (E10) também evidencia esse fenômeno. Seu “sonho” era matricular a filha em uma escola internacional, mas o valor das mensalidades deste tipo de escola no Rio de Janeiro inviabilizava sua escolha. Foi em uma conversa com a sua analista, que teve formação na escola internacional anteri-

ormente almejada, que escutou pela primeira vez sobre a ESCOLA 1. Além da terapeuta, a Entrevistada 10 ouviu sobre a ESCOLA 1 por sua gerente no trabalho, que havia matriculado ali os seus filhos. As recomendações teriam ido ao encontro dos anseios dela de proporcionar um contexto de imersão em inglês para sua filha e tiveram um peso definitivo para que, finalmente, resolvesse visitar as instalações da escola e inscrever a filha na prova de admissão.

Cabe dizer que a inauguração da ESCOLA 1, ocorrida em 2017, foi bastante exitosa, com grandes filas de espera, acarretando uma movimentação que parece ter surtido efeitos em diversos colégios já bastante consagrados pelas elites da cidade. Acredita-se que tal êxito não pode ser explicado apenas como o resultado das estratégias de venda da escola, embora esse ponto tampouco deva ser minimizado. Entende-se o sucesso como a manifestação de um descontentamento latente das classes médias e médias altas com a escolarização tradicional recebida nas escolas religiosas e/ou em instituições “conteudistas”, isto é, excessivamente voltadas para as exigências dos órgãos reguladores e dos exames admissionais ao ensino superior.

O Entrevistado 1, cuja filha estuda na ESCOLA 1, destaca sua aversão ao catolicismo das escolas: “eu ia ficar apavorado em colocar meus filhos numa escola católica” (E1). Esse pai afirma valorizar a liberdade de escolha profissional da filha e temeria que ela fosse tolhida no desenvolvimento de suas aptidões caso estudasse em uma instituição religiosa. Ele contou que sua irmã é coordenadora pedagógica de uma reconhecida escola católica da Zona Sul do Rio de Janeiro, mas tal colégio sequer entrou em seu horizonte de escolhas, aspecto também ligado ao fato de que sua esposa não renunciaria do critério de bilinguismo para a escola dos filhos. Ao narrar a visita a uma escola internacional católica teria percebido, na entrevista de se-

leção com a diretora, que o perfil da filha, que “adora artes e pratica yoga”, não se encaixava com o daquela instituição:

Eu vi que eu estava conversando com um *mariner* católico pronto pra ir pra guerra. ... Aí eu falei “pô, não vai rolar” (E1).

A ESCOLA 1 parece ter materializado, assim, os anseios por um “frescor” em matéria de escolarização sob a perspectiva das elites, aliando o bilinguismo a uma ênfase sobre o desenvolvimento de outros tipos de habilidades e competências para crianças e adolescentes, como as chamadas sócio-emocionais.

As vantagens das Escolas Bilíngues

Naturalmente, a percepção de que o domínio da língua inglesa é importante para a vida e a carreira dos filhos foi um motivador para a escolha da educação bilíngue. Esse resultado reflete uma percepção crescente do processo de “*englishization*” no mundo do trabalho, da educação e da cultura (BOUSSEBAA; BROWN, 2017; DOR, 2004; KRAIMER; TAKEUCHI; FRESE, 2014; NEELEY, 2012, 2013). Mais do que o conhecimento instrumental, os anseios pela fluência em inglês são os determinantes dessa escolha. Valoriza-se o uso da língua inglesa como base para o aprendizado de outras disciplinas, para a realização de atividades diversas, e, inclusive, para práticas religiosas:

Não é uma hora por dia, não é duas horas por dia. É aula de artes em inglês. É aula de música em inglês. É aula de educação física em inglês. Aula de artes em inglês. Só não tem aula de inglês em português, obviamente, e matemática e geografia. [...] E aí você via aquelas coisinhas, assim, dois aninhos, maternal, rezando em inglês. É a coisa mais linda. Então eles rezam em inglês também (E2).

Esse aspecto de “imersão” no inglês também é pensado para estabelecer uma diferenciação entre as escolas “verdadeiramente bilíngues” e as que só estariam “correndo atrás”, ao incorporar maior carga horária de ensino de inglês. Ao mencionar a visita a um colégio bilíngue, a Entrevistada 2 faz essa distinção entre “carga horária estendida”, e o que define como “bilíngue de verdade”, que abarcaria o currículo escolar, como um todo:

Lá as crianças têm contato com inglês, mas não são alfabetizadas em inglês. Aí eu visitei a ESCOLA 2 e foi aí que eu vi a diferença. Por exemplo, hoje em dia, minha filha está no primeiro ano e ela tem Geografia, História, Ciências. Essas três matérias, a aula é dada em inglês. Tudo que se fala de Geografia, História e Ciências é falado em inglês. Seres vivos, não vivos, vertebrados, invertebrados, é tudo em inglês (E2).

Cabe destacar que não houve, entre os entrevistados, um consenso sobre a definição do que seja, de fato, uma escola bilíngue, ou um projeto de educação bilíngue. Comentários como “bilíngue, na minha opinião, é...”, “lá não é bilíngue de verdade”, “aqui é bilíngue real” foram recorrentes. Ao mesmo tempo, não é incomum encontrar na comunicação de escolas a noção de que ofertam o “verdadeiro bilíngue”, o que visa alertar os pais sobre os “falsos” projetos. Tais indefinições podem ser compreendidas à luz de alguns motivos, como o pouco conhecimento das exigências do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro sobre a escolarização bilíngue, e o fato de ser relativamente recente o interesse por essa modalidade entre as classes médias brasileiras.

A vantagem das escolas bilíngues também se veria na comparação com a frequência a cursos de inglês no contraturno, sendo percebidas como alternativas menos “frustrantes” para o aprendizado do inglês. A esse respeito é notável a tendência dos pais de tomar suas experiên-

cias como referência para definir as estratégias educativas dos filhos. No grupo focal, uma mãe relata ter estudado e adquirido fluência em um curso de inglês, tendo inclusive exercido as funções de professora e coordenadora na mesma rede de ensino de idiomas onde estudou. Contudo, as quatro restantes relataram problemas ou dificuldades com as metodologias dos cursos de inglês, gerando o que chamaram de “trauma de cursinho”. Utilizado no diminutivo, o termo aparece de forma pejorativa, remetendo a instituições que não foram capazes de “entregar” o serviço desejado.

Eu queria, assim como as minhas colegas, que fosse diferente do que foi pra mim, que foi o trauma de cursinho. Eu, hoje, preciso muito falar outras línguas e arranho muito mal no inglês, arranho muito mal no espanhol e tenho dificuldade lá fora. Quando eu vou levar meu trabalho, a primeira barreira que eu tenho é da língua. Então, assim, é uma coisa que me atrapalha profissionalmente e eu não queria que isso atrapalhasse a minha filha. Então eu busquei uma escola que trabalhasse o inglês de forma diferenciada e foi quando eu fui conhecer o que eram as escolas bilíngues (G1).

Nota-se o quanto pesa na escolha pela escolarização bilíngue a intenção dos pais de “pouparem” seus filhos da frustração, ou incapacidade, sentidos por eles mesmos em situações profissionais nas quais o inglês foi, ou segue sendo, requerido. Esses anseios se alinham à tendência, já discutida no debate teórico, de experiências positivas e negativas configurarem um conhecimento prático por parte de grupos sociais sobre o que pode estar ao alcance de suas famílias dentro de suas realidades (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

A comparação entre uma escola bilíngue e escola internacional também foi comentada. Alguns depoimentos ressaltaram a importância de uma formação voltada para a realidade brasileira, capaz de incluir aspectos culturais, históricos e geográficos do país. As escolas

bilíngues são defendidas, em relação às internacionais, por se tratarem de escolas brasileiras, com currículo brasileiro. Ao mesmo tempo, é bastante conhecido entre os segmentos médios e altos do Rio de Janeiro, que as mensalidades das escolas internacionais estão entre as mais elevadas da cidade. Dessa forma, não se pode saber até que ponto tais discursos de valorização das bilíngues não possam representar uma forma de ostentar como “a melhor”, uma opção que é, na verdade, a “possível”, dentro da realidade material dessas famílias. De qualquer forma, o conteúdo do currículo brasileiro foi valorizado por algumas mães, especialmente as da ESCOLA 5, assim como o conhecimento de História do Brasil e Geografia do Brasil, e sob esse aspecto as bilíngues são contrastadas às internacionais:

A Escola X [referindo-se a um colégio internacional] é uma bolha, entendeu? (...) Eu quero que ele [o filho] tenha a formação do país dele, entendeu? Então, ele já começar, aos seis anos, a estudar a Geografia, a História da Inglaterra, eu acho que se afasta muito da sua origem (E9).

A Entrevistada 4, que é professora de inglês, cita a abordagem feita pela ESCOLA 1. Em sua visita à escola, teria sido informada que “não somos uma escola internacional, somos uma escola brasileira bilíngue. Nós temos o currículo brasileiro certinho” (E4). Ao mencionar “certinho”, essa mãe revela uma percepção positiva do currículo exigido pelas autoridades nacionais da área de educação.

Além de uma escolarização vinculada ao contexto brasileiro, a preocupação com a transição para o ensino superior foi outro ponto destacado na comparação bilíngue X internacional. Enquanto as escolas internacionais facilitariam o acesso de seus egressos às universidades estrangeiras, as bilíngues ofereceriam vantagens na preparação para o ensino superior no Brasil, por adotarem um direcionamento, no En-

sino Médio, para as provas do ENEM. Esse aspecto foi mobilizado como um motivo adicional, assim “além” de oferecerem o “domínio fluente” da língua inglesa, os colégios bilíngues ofereceriam melhor preparação para o ensino superior brasileiro.

A visão é endossada quando se leva em conta a acirrada competição por vagas nas universidades de excelência do país, especialmente em carreiras como Engenharia e Medicina. A Entrevistada 6 relata que retirou seu filho de uma escola internacional, optando pelo programa bilíngue da ESCOLA 3.

Era muito interessante o colégio num aspecto de artes. Então, parece aqueles filmes de escolas internacionais, que as crianças tocam violoncelo e piano no meio do recreio. É um lado artístico muito inspirador, né? Você olha aquilo tudo, você fala, “uau, a criancinha da escola do lado está jogando futebol, e aqui estão aprendendo violoncelo”! Não era nem violino, nem violão, eram aqueles trecos grandes andando pela escola que você fala “que escola é essa”? O meu filho sabia, com 5 anos, quem era Monet, quem era van Gogh, quem era a Mona Lisa. Muito interessante. Mas, por outro lado, é um colégio com um horário muito limitado, um colégio caro e um colégio que não prepararia ele, caso ele quisesse escolher por uma Medicina ou por uma Engenharia, por exemplo (E6).

Conforme debatido, os colégios brasileiros cumpriram historicamente a função de veículo de acesso das classes médias e médias altas ao ensino superior brasileiro (ALMEIDA, 2015), e o esperado de uma escola de qualidade era a preparação para a aprovação de seus alunos nas provas às “boas” universidades. Nota-se que tal aspecto ainda encontra ecos entre esses segmentos, conforme assinalam alguns entrevistados.

Nosso sistema de educação é um sistema que, através do vestibular, você vai poder escolher o que você quer fazer. E não adianta falar, a vida é linda, e estudar Monet [referindo-se à escolarização nas

instituições internacionais], e depois você querer Engenharia e não conseguir passar (E6).

Nesse sentido, os participantes cujos filhos estudam em colégios tradicionais católicos valorizam o caráter “conteudista” dessas instituições, assim como o alto grau de exigência na preparação para as provas de ingresso às universidades. “ESCOLA 3 é o colégio mais forte daqui”, orgulhou-se a Entrevistada 3, referindo-se ao seu bairro de moradia. O bilinguismo, recém-integrado à grade por alguns desses colégios, é visto como algo positivo. As mães de crianças matriculadas na ESCOLA 3, afirmam sentir segurança pelo fato de o colégio oferecer o conteúdo necessário para que seus filhos tenham liberdade de escolha de carreiras, inclusive no caso de escolherem estudar fora do país.

É um colégio que prepara pra qualquer coisa. Se o aluno quiser fazer uma carreira fora do país, ele vai preparar. Se quiser aqui pra dentro, ele vai preparar. Então, assim, a gente se sente mais segura, né? A família, no caso eu e meu marido, a gente se sente mais seguro em relação a isso, de ser uma escola que prepara pra qualquer coisa (E7).

Eu amei (a oferta do projeto bilíngue), né? Tô muito feliz (E3).

Eles têm aula todo dia de Inglês, seja Inglês, Gramática ou Ciências, que é dada em inglês. Então... ele virou, falou, hoje, pra mim, “mamãe, eu não posso esquecer do meu *lab coat*”, é o jalequinho dele. Então, ele só se refere a jaleco como *lab coat*. Acho bonitinho porque a aula de Ciências é sempre em inglês. (E6)

Mudanças nas estratégias educacionais

Apesar de valorizarem as escolas “fortes”, que oferecem boa preparação para a disputa de vagas no ensino superior público, alguns questionamentos desse percurso de formação também apareceram. Entre as razões trazidas surgem: insegurança, greves e “popularização”.

O problema da segurança pública na cidade do Rio de Janeiro foi levantado como um aspecto tenso do deslocamento da Barra da Tijuca, ou da Zona Sul – as áreas onde moram os informantes da pesquisa, onde se situam os bairros “nobres” da cidade – para os locais onde as universidades públicas têm os seus *campi*, como a Ilha do Fundão (UFRJ), o bairro do Maracanã (UERJ) e a cidade de Niterói (UFF). A esse problema se somaria à percepção de que greves nas universidades públicas são frequentes e atrapalham a formação dos estudantes.

Vamos conversar aqui sobre a situação atual do Rio de Janeiro. Você tem uma criança que vai pra UFRJ, que passa na Linha Vermelha, pode morrer a qualquer momento, é tiroteio e arrastão. Ou você põe a criança na PUC, que está do lado da Rocinha, e tem os mesmos perigos. Ou então a criança vai pra UERJ, que nunca tem aula, né? [menção às greves]. Se você for pensar, é mais ou menos isso (E4).

Na minha época, tinha essa coisa de faculdade pública, né? De almejar... Mas agora, o pessoal que está passando pra universidade pública, muitos pais não estão deixando ir por causa do caminho. Uma em Niterói, outra no Fundão, outra é a UERJ. As três públicas que a gente tem. Então, os pais ficam meio receosos, aí estão optando por PUC, por faculdades aqui da Barra, em detrimento daquela coisa que a gente tinha de ensino público e tal... Mas, um parêntese: eu acho que o último pilar de educação pública de qualidade era o ensino superior, mas que já não está tão bom, eu acho, atualmente, quanto era antes (E3).

Por causa das greves. A greve atrapalha tudo. A greve quebra tudo. Toda rotina da criança, do adolescente. As expectativas de tempo e de tudo. Acaba com tudo, entende? (E2 sobre o ensino superior público).

Outro ponto, ainda, foi a democratização do ensino superior, entendida por alguns participantes como “popularização”. As já mencionadas políticas de democratização do acesso às vagas desse nível de ensino no Brasil viabilizaram a frequência das camadas populares a estes espaços, antes restritos às elites e classes médias. Almeida (2015)

debate que esse processo engendra a desvalorização desse perfil de instituição aos olhos das elites, o que, de fato, foi possível verificar, ao menos explicitamente, em uma entrevistada, moradora do Leblon:

Eu acho que, agora, as universidades estão ruins, assim, no geral, entendeu? Acho que popularizou muito. Eu conto nos dedos as que eu considero. Não considero nenhuma pública (E9).

Percebe-se que, apesar de terem sido encontrados depoimentos de valorização do ensino superior brasileiro, e do ensino superior público, o assunto não apresenta consenso. Enquanto alguns pais ainda almejam que seus filhos ingressem em uma universidade federal ou estadual, essa não é, definitivamente, a aspiração de outros. Alguns entrevistados expressaram um forte anseio em ver seus filhos cursando a universidade no exterior, especialmente em países anglófonos, aspiração diretamente ligada à escolha pelas escolas bilíngues e sua oferta de “inglês fluente” e “formação global”.

O meu marido tem muita vontade que ele estude fora do Brasil. Ele adora os Estados Unidos, principalmente, quando fala “estudar fora”, ele pensa em Estados Unidos. E meu filho tem um inglês muito bom, ele tem uma fluência muito boa, ele corrige a gente, volta e meia a gente fala uma coisa, ele acerta a nossa pronúncia. E, assim, todo inglês dele é da ESCOLA 2 (E5).

Nesse momento, se ele tivesse dezesseis anos, eu falaria pra ele ir estudar lá fora pra ele ter uma visão mais globalizada de tudo, entendeu? Mais moderna de tudo. Que acho que ele iria contribuir mais pro Brasil fazendo isso do que ele estudando aqui (E9).

Meu filho é louco pra ir embora, pra sair daqui do país. Eu não sei se alguém percebeu um *boom*, das crianças da sala, no ano passado, todo mundo falando que ia embora (G4).

Mas os motivos dessa aspiração não se restringem a uma fuga do ensino superior brasileiro. Em especial, são argumentadas as preo-

cupações com crises econômicas e perspectivas de trabalho no Brasil. Questiona-se a viabilidade de carreiras bem sucedidas no Brasil, vislumbrando-se alternativas mais vantajosas no exterior. Uma das mães do grupo focal, por exemplo, manifestou sua preocupação com a manutenção do estilo de vida atual de sua filha, caso permaneça no Brasil, optando pela carreira desejada, de Biologia. A entrevistada destaca a corrida pela cidadania em países europeus, o que facilitaria as perspectivas de mobilidade da filha.

Ela não vai ter o mesmo padrão [de vida que tem hoje]. Lá fora, ela vai conseguir ter um padrão legal como bióloga. Aqui, não. Aqui, ela vai ter que ter outras coisas, ela vai ter que fugir um pouco dessa área. Ela vai ter que dar outro jeito. (...) Está tudo ficando mais difícil. É isso que eu digo, quem tem possibilidade de tirar [cidadania de outro país], tira logo, porque a gente não sabe o que vai acontecer daqui pra frente. Os países estão se fechando. (G3)

Pode-se dizer que, para essas famílias, o domínio específico do idioma inglês significa que seus filhos poderão obter capital cultural para inserção em ambientes específicos de socialização educacional, profissional e cultural. Nota-se que a valorização do “estudar e morar fora”, embora se apresente de modo genérico, se traduz em destinos geográficos bastante específicos. Trata-se de aspirações claramente norteadas por uma visão colonial tradicional, na qual metrópole/países centrais e colônia/países periféricos assumem posições hierárquicas bem definidas (BHABHA, 1994). Assim, o capital “internacional” buscado nas escolas bilíngues, e motivado pelo que Bourdieu chamaria de “boa vontade cultural” revela o reconhecimento das culturas legítimas, no caso, as angloparlantes, e o esforço sistemático para adquiri-las (BHABHA, 1994; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Considerações Finais

Conforme discutido neste artigo, o modo como as famílias lidam com a escolarização dos filhos deve ser entendido a partir de recortes de classe, interessando aqui abordar as classes médias e médias altas. Sob a trilha de Bourdieu, a relação das classes médias com a escolarização é atravessada pelos anseios de ascensão social em direção às elites, envolvendo esforços de ascetismo, malthusianismo e boa vontade cultural. Já para as elites, o sucesso escolar não exige grande mobilização, pois o que se busca na escola é uma certificação que legitime o acesso às posições de comando, já garantidas pela posse do capital econômico. Interpreta-se aqui que, embora todos os entrevistados tenham seus filhos em projetos bilíngues e arquem com valores semelhantes de mensalidade escolar, suas motivações para a escolarização bilíngue recordam aspectos dessas duas orientações.

Para organizar os discursos aqui analisados em dois modelos, tem-se o primeiro como o representante das “classes médias”. São famílias que entendem as “regras do jogo” para a inserção dos filhos no ensino superior de excelência em seu país de origem e norteiam suas escolhas pela estratégia de redução de incertezas, pois não podem, ou não querem arriscar. “Apostam suas fichas” naquelas instituições com boa reputação e indicadores de desempenho acadêmico, optando por esse perfil de escola, ainda que a escolha envolva renúncias materiais. A rigidez das escolas é entendida como uma realidade a que os filhos devam se ajustar. Podem “sonhar” em ver seus filhos estudando no exterior, mas seus esforços se voltam para garantir, pelo menos, uma boa formação superior no Brasil. Dominar o idioma inglês é uma preocupação por se tratar de um capital cultural capaz de decidir o pertencimento ou exclusão dos filhos em realidades profissionais pro-

missoras.

Já o segundo grupo demonstra maiores condições de “arriscar”. Isto é, são famílias que talvez “possam” dispensar a chancela acadêmica das escolas tradicionais, sejam católicas e/ou “conteudistas”, na construção das trajetórias dos filhos, pois se valem ou apostam, fundamentalmente, nos seus capitais social e econômico. Trata-se, nesse sentido, de uma estratégia mais próxima da orientação das elites, onde o domínio do inglês pode significar não tanto uma preocupação ou um requisito para a “inserção” no mundo do trabalho, mas uma “certificação” que legitima o acesso a posições de comando, já garantidas pela posse do capital econômico. Em seus critérios de escolha, tais famílias dispõem, ou acreditam dispor, da possibilidade de priorizar fatores como a sintonia fina entre o perfil de escola e a personalidade dos filhos, a aquisição de habilidades socioemocionais, entre outros “diferenciais” que não visam propriamente aumentar as chances de aprovação no ensino superior.

Deve-se reconhecer, ao mesmo tempo, que as diferenças percebidas nas expectativas dirigidas às escolas entre os sujeitos aqui pesquisados, também precisam ser entendidas à luz das transformações vividas, nos últimos anos, na rede de ensino particular da cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente, naquelas escolas voltadas para os setores privilegiados dos bairros da Zona Sul e da Barra da Tijuca. O caso já mencionado da inauguração da ESCOLA 1 é ilustrativo dessas transformações, pois pareceu desencadear uma corrida pela oferta de bilinguismo por parte das instituições “tradicionais”, temerosas da evasão de seus alunos. Com isto, pretende-se que as motivações pelo bilinguismo não sejam desassociadas das novas realidades de ofertas escolares, em um movimento que se retroalimenta, isto é, fomenta a abertura de novas escolas, a incorporação de “projetos bilíngues” pe-

las antigas, e a sofisticação dos anseios e expectativas das famílias com relação a essa modalidade de escolarização para os filhos.

Referências

AGUIAR, Andrea. *O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, UFMG, 2007.

AGUIAR, Andrea; NOGUEIRA, Maria Alice. Internationalisation strategies of Brazilian private schools. *International Studies in Sociology of Education*, v. 22, n. 4, p. 353–368, 2012.

ALMEIDA, Ana Maria F. The changing strategies of social closure in elite education in Brazil. In: VAN ZANTEN, Agnès.; BALL, Stephen; DARCHY-KOECHLIN, Brigitte. (Eds.). *Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage*. World Yearbook of Education, Abingdon, OX, UK: Routledge, 2015.

ALTBACH, Philip G. (2007). The imperial tongue: English as the dominating academic language. *Economic and Political Weekly*, v. 42, n. 36, p. 3608-3611, 2007.

ARNOULD, Eric J; THOMPSON, Craig J. Consumer culture theory (CCT): twenty years of research. *Journal of Consumer Research*, v. 31, n. 4, p. 868-882, 2005.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GEWIRTZ, Sharon. Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review*, v. 43, n. 1, p. 52- 78, 1995.

BALL, Stephen. J.; VINCENT, Carol. ‘I heard it on the grapevine’: ‘hot’ knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, v. 19, n. 3, p. 377-400, 1998.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Expansão, diversificação, democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. *Caderno CRH*, v. 28, n. 74, p. 247-253, 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

- BHABHA, Homi. *The location of culture*. London: Routledge, 1994.
- BONAMINO, Alicia. et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 487–594, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus Editora, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 10ª Edição, 2008a.
- BOURDIEU, Pierre. A Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 10ª Edição, 2008b.
- BOURDIEU, Pierre. A Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 10ª Edição, 2008c.
- BOUSSEBAA, Mehdi; BROWN, Andrew D. Englishization, identity regulation and imperialism. *Organization Studies*, v. 38, n. 1, p. 7-29, 2017.
- BRANDÃO, Zaia. A produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura. *Caderno CRH*, v. 20, n. 49, p. 15-22, 2007.
- BRASIL. *LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Edição atualizada até março de 2017. Coordenação de Edições Técnicas, Brasília: Senado Federal, 2017a.
- BRASIL. *Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017*. Brasília, 2017b.
- BRITISH COUNCIL. *Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil*. São Paulo: British Council, 2014.
- BROWN, Phillip. The “third wave”: Education and the ideology of parenocracy. *British Journal of Sociology of Education*, v. 11, n. 1, p. 65–85, 1990.
- BROWN, Phillip. et al. Credentials, talent and cultural capital: A comparative study of educational elites in England and France. *British Journal of Sociology of Education*, v. 37, n. 2, p. 191– 211, 2016.

CANTUÁRIA, Adriana Lech. *Escola internacional, educação nacional: a gênese do espaço das escolas internacionais de São Paulo*. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2005.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela CAPES*. Brasília: CAPES, 2017.

CERBASI, Gustavo. Qual porcentagem da renda familiar deve ser gasta com a escola dos filhos? *UOL Economia*, 2015. Disponível em: economia.uol.com.br. Acesso em: 26 maio 2020.

DOR, Danny. From Englishization to imposed multilingualism: Globalization, the Internet, and the political economy of the linguistic code. *Public Culture*, v. 16, n. 1, p. 97-118, 2004.

DURU-BELLAT, Marie. Debate y prácticas en materia de elección de centros escolares en los países europeos y los Estados Unidos. *Revista de Educación*, n. 333, p. 41-58, 2004.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. Conglomerados do ensino superior avançam sobre a educação básica. *Edição impressa*, 17 de junho de 2018.

GLOBAL ENGLISH CORPORATION. *The 2013 Business English Index & Globalization of English Report*. Brisbane, CA: Global English Corporation, 2013.

HUBERMAN, A. Michael; MILES, Matthew B. *Data management and analysis methods*. 1994.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Relatório Educação 2018*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

JARETA, Gabriel. Por que o ensino do inglês não decola no Brasil. *Revista Educação*, edição 223, 2015.

KIM, Jin Sook; BANG, Hyeyoung. Education fever: Korean parents' aspirations for their children's schooling and future career. *Pedagogy, Culture & Society*, v. 25, n. 2, p. 207-224, 2017.

KIRKPATRICK, Thomas Andrew. *Internationalization or Englishization: Medium of instruction in today's universities*. Hong Kong: Centre for Governance and Citizenship, The Hong Kong Institute of Education, 2011.

KRAIMER, M. L.; TAKEUCHI, R.; FRESE, M. The global context and people at work: Special issue introduction. *Personnel Psychology*, v. 67, n. 1, 5–21, 2014.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves; CATANI, Afrânio Melo. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 13, n.1, p. 7-36, 2008.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 18, n.1, p. 85-105, 2013.

MARINI, Eduardo. A expansão das escolas bilíngues no Brasil. *Revista Educação*, edição 251, 2018. Disponível em: www.revistaeducacao.com.br. Acesso em: 13 setembro 2019.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre a formação de um sistema transnacional de ensino superior. *Caderno CRH*, v. 28, n. 74, p. 291-308, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 5, n. 7, p. 1–12, 2017.

NEELEY, Tsedal. Global business speaks English. *Harvard Business Review*, v. 90, n. 5, p. 116- 124, 2012.

NEELEY, Tsedal. Language matters: Status loss and achieved status distinctions in global organizations. *Organization Science*, v. 24, n. 2, p. 476-497, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice; AGUIAR, Andrea Moura de Souza; RAMOS, Viviane Coelho Caldeira. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 103, p. 355- 376, 2008.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, v. XXIII, n. 78, p. 15–36, 2002.

ORELLANA, Víctor; CAVIEDES, Sebastián.; BELLEI, Cristián;

CONTRERAS, Mariana. La elección de escuela como fenómeno sociológico: Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. e230007, p. 1–19, 2018.

POHLMANN, Markus; VALARINI, Elizângela. Elite econômica no Brasil: discussões acerca da internacionalização da carreira de executivos brasileiros. *Revista de Sociologia e Política*, v. 21, n. 47, p. 39-53, 2013.

PRATES, Antonio Augusto Pereira; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. *Caderno CRH*, v. 28, n. 74, p. 327-339, 2015.

SALES, Rosmari Capra; GOIA, Marisol Rodriguez. Escolarização e consumo distintivo: um estudo sobre a escolha dos pais por uma escola internacional no Rio de Janeiro. In: VIII Encontro de Marketing da ANPAD, *Anais ...*, Porto Alegre, RS, 2018.

SALES, Rosmari Capra. *Os valores ofertados e percebidos no processo de decisão por escolas internacionais: uma análise no contexto da cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Administração). EBAPE – Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 2017.

SCHNEIDER, Mark; BUCKLEY, Jack. What do parents want from schools? Evidence from the internet. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 24, n. 2, p. 133–144, 2002.

SCHWANDT, Thomas. A. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of Quantitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

SHAFFER, Margaret. A.; KRAIMER, Maria L.; CHEN, Yu-Ping; BOLINO, Mark C. (2012). Choices, challenges, and career consequences of global work experiences. *Journal of Management*, v. 38, n. 4, p. 1282–1327, 2012.

TOFFLER, Alvin. *A Terceira Onda*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1980.

VAN ZANTEN, Agnès. The sociology of elite education. *The Routledge international handbook of the sociology of education*, p. 329-339, 2009.

VAN ZANTEN, Agnès. Educating Elites: the changing dynamics and meanings of privilege and power. In: VAN ZANTEN, Agnès; BALL, Stephen; DARCHY-KOECHLIN, Brigitte. (Eds.). *Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage*. World Year-

book of Education, Abingdon, OX, UK: Routledge, 2015.

VIEIRA, Alexander Rebelo. *Escolhas educacionais, distinção social e inserção profissional: percepção de pais de crianças de escolas e projetos bilíngues do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Administração). EBAPE – Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 2019.

Resumo:

Este artigo visa compreender as expectativas familiares em relação à escolarização bilíngue. Mais especificamente, busca-se analisar as razões e motivações que têm levado pais e mães das classes médias-altas a matricularem seus filhos em escolas que oferecem educação bilíngue. Ciências Sociais e Educação se encontram neste trabalho em duas discussões fundamentais: nos debates sobre a relação entre escolarização e classes sociais, e na perspectiva sociológica sobre o fenômeno da escolha de escola. Foi realizada uma pesquisa qualitativa baseada em 10 entrevistas em profundidade e na condução de um grupo focal com cinco mães de alunos de uma mesma escola bilíngue. Os resultados discutem as percepções dos pais sobre os seguintes temas: as próprias escolas bilíngues; o futuro e a carreira dos filhos e o ensino superior no Brasil e no exterior.

Palavras-chave: Escolarização de elites; classes médias; escolas bilíngues; internacionalização da educação.

Abstract:

This article aims to understand family expectations regarding bilingual schooling. More specifically, it seeks to analyze the reasons and motivations that have led fathers and mothers of the upper-middle classes to enroll their children in schools that offer bilingual education. Social Sciences and Education meet in this work in two fundamental discussions: in the debates about the relationship between schooling and social classes, and in the sociological perspective on the phenomenon of school choice. A qualitative research was carried out based on 10 in-depth interviews and the conduct of a focus group with five mothers of students from the same bilingual school. The results discuss the parents' perceptions about the following themes: the bilingual schools themselves; the future and career of children and higher education in Brazil and abroad.

Keywords: School choice; bilingual schools; upper-middle classes; internationalization of education.

Recebido para publicação em 27/05/2020.

Aceito em 06/10/2020.