

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Kristina Michelle Silva-Speakes

**Educação com ênfase internacional: uma investigação
sobre a relação entre globalização, educação e classe social**

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

**São Paulo
2023**

Kristina Michelle Silva-Speakes

**Educação com ênfase internacional: uma investigação
sobre a relação entre globalização, educação e classe social**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Educação: história, política, sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Kazumi Munakata.

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

**São Paulo
2023**

Banca Examinadora

**Ao Pedro e Neusely,
my forever family**

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq) – Código de Financiamento 140047/2019-0".

This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq) – Finance Code 140047/2019-0".

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade por me acolher e deixar claro que estava sempre em casa.

Ao meu orientador Professor Doutor Kazumi Munakata pelas trocas, aprendizagens, cumplicidade e muita paciência.

À minha querida Betinha, como eu teria sobrevivido sem você?

To my lifelong friend Shala and my little sister Heidi for the check-ins, pep talks, concentration tips and never-ending faith.

Às minhas colegas do 4º Ano, professoras que admiro tanto, que têm feito uma torcida incessante, acreditando na minha capacidade, ansiosas para ver um texto completo.

Ao Francisco e Maria Fernanda, pelas longas conversas me instigaram e inspiraram.

Aos três dirigentes escolares, meus sujeitos, que doaram tão generosamente o seu tempo.

À todos com quem eu cruzei ao longo do percurso que deixaram um conhecimento, uma ideia, um argumento ou uma indagação.

SPEAKES, Kristina Michelle Silva. Educação com ênfase internacional: uma investigação sobre a relação entre globalização, educação e classe social. Tese de doutoramento - Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

Resumo

A presente tese de doutoramento apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa com dirigentes de escolas particulares na cidade de São Paulo. Ele partiu de uma perspectiva da Educação e das Ciências Sociais e propôs um debate acerca da conscientização sobre a globalização e seus temas correlacionados a partir da ótica das escolas da rede privada de ensino que oferecem uma educação com ênfase internacional. A pesquisa explorou a literatura sobre os aspectos da globalização e neoliberalismo que permitiu focar em assuntos que relacionam esses temas e sua interação com a educação. A pesquisa admitiu a hipótese de que o crescimento da educação com ênfase internacional abrange mais do que um simples desejo de criar a próxima geração fluente em duas línguas, incorporou também uma crença de que ser bilíngue vai diferenciar os alunos dos demais no futuro. Além disso, a pesquisa postulou que os dirigentes das escolas que servem a alta classe média incorporam o pensamento neoliberal e o mesmo afeta suas decisões na direção de uma escola particular. Os dados encontrados nas entrevistas demonstram evidência de estilo de vida e fração de classe, mas os diretores mostraram pouca atenção à função de distinção. O trabalho buscou seu referencial teórico em estudos bibliográficos sobre a esfera da educação das elites, especificamente na relação sociedade-escola, os aspectos variados da globalização e educação, em particular os que estão relacionados à mobilidade, à linguagem e aos efeitos da globalização na população e o pensamento neoliberal. Essa fundamentação serviu para sustentar a análise de entrevistas semiestruturadas com diretores de escolas que atendem a alta classe média. Os trabalhos de Burbules e Torres (2004), Dale (2004) e Harvey (2005) influenciou a compreensão da globalização sob perspectivas variadas; Harvey (2014), Afonso (2003), Chaui (2014) e Brown (2015, 2019) sustentam a discussão de neoliberalismo, os pesquisas de Almeida (2002), Cattani (2010), e Nogueira (1998, 2002, 2010, 2015, 2021) alimentaram a discussão das classes abastadas e a educação dos seus filhos; e os trabalhos de Bourdieu (2004, 2006, 2011, 2017) sustentam a discussão de distinção, espaço social, fração de classe, estilo de vida, capital social e cultural.

Palavras-chave – educação das elites; globalização e educação; estilo de vida; rede privada de ensino; língua inglesa

Abstract

This doctoral thesis presents the results of research about education and social class conducted with educational leaders from private schools in the city of São Paulo. The work starts from the perspectives of education and the social sciences and proposes a debate on the consciousness-raising about globalization and related themes as they apply to the viewpoints of private schools that offer an internationally focused education. The research explored the literature relating to diverse aspects of globalization and neoliberalism. This made it possible to focus on topics about the relationship between education and these themes. The research started from the hypothesis that the growth of internationally focused education deals with more than just a simple desire to raise the next generation to be fluent in two languages. It also incorporates a belief that in the future being bilingual will differentiate those students from the others, giving them a point of distinction from other social classes. In addition, the research postulates that directors of schools that serve the upper middle class espouse neoliberal thinking and that this affects their leadership of their private schools. The data encountered during the interviews demonstrate evidence about lifestyle and class fractions, but the directors showed little attention to possibilities for distinction. The work sought its theoretical references in the bibliographical review of research into elite education, specifically those related to the society-school relationship, the varied aspects of globalization and education, in particular questions related to mobility, language, and the effects of globalization on the population, and also neoliberal thought. This foundation served to sustain an analysis of the semistructured interviews with three school administrators whose schools serve the upper middle class. The work of Burbules and Torres (2004), Dale (2004), and Harvey (2005) influenced understandings of globalization from various perspectives; Harvey (2014), Afonso (2003), Chaui (2014), and Brown (2015, 2019) sustained a the discussion of neoliberal thought; the research of Almeida (2002), Cattani (2019), and Nogueira (1998, 2002, 2010, 2015, 2021) fed the discussion of privileged classes and the education of their children; and the work of Bourdieu (2004, 2006, 2011, 2017) sustained the discussion of distinction, social space, class fraction, lifestyle space, social capital and cultural capital.

Keywords – elite education; globalization and education; lifestyle; private education; English language

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Definição do tema e do problema	18
Objetivos	20
Hipótese	20
Procedimentos de pesquisa	21
A entrevista discursiva	24
CAPÍTULO 1. DE NEOLIBERALISMO À FRAÇÃO DE CLASSE: ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO COM ^ENFASE INTERNACIONAL	26
Uma breve discussão sobre neoliberalismo	27
Pensamentos sobre globalização, significados e nomenclatura	30
Globalização e educação	34
Educação em uma sociedade de classes	41
CAPÍTULO 2. O CAMPO DA PESQUISA: ESCOLAS E DIRIGENTES	48
As escolas e os dirigentes	53
<i>Escola Alfa</i>	54
<i>Escola Beta</i>	58
<i>Escola Gama</i>	62
CAPÍTULO 3. A REVELAÇÕES DAS ENTREVISTAS	67
Pensamentos sobre a Língua Inglesa	72
Influências não pedagógicas às decisões educacionais	80
A visão de um mundo globalizado	81
Hábitos e práticas neoliberais na educação brasileira	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
APÊNDICE	107

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 O INSTRUMENTO DE PESQUISA

LISTA DE SIGLAS

EUA	Estados Unidos da América
STEM	Science, Technology, Engineering, Mathematics
STEAM	Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics
EEI	Educação com ênfase internacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
EBP	Educação bilíngue de prestígio
CLIL	Content Language Integrated Learning
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
CEMC	Cultura Educacional Mundial Comum
AGEE	Agenda Global Estruturada para Educação
POF	Pesquisa de Orçamentos Familiares
IBGE	Instituto Brasileira de Geografia e Estatística

Sob a auréola da neutralidade e da objetividade dos conhecimentos técnico-científicos, a competência é um poderoso elemento ideológico para justificar (ocultando) o exercício da dominação.

Marilena Chaui, Contra o discurso competente, p. 113

INTRODUÇÃO

Quando falo que estudo a educação das elites¹, recebo normalmente reações similares. Nunca recebo um “hun” morninho. Opiniões não faltam. As pessoas que conheço do mundo em que trabalho sempre me acham ousada e um pouco corajosa por criticar a escola particular. Afinal, sou uma trabalhadora e ganho meu pão do dia-a-dia na rede privada de ensino. Como eu tenho a audácia de colocar este setor sob o microscópio? Uma explicação básica da minha hipótese resulta em uma grande expressão de solidariedade com o tema e meu desejo de entender as motivações abertas e ocultas da educação nos segmentos mais abastadas da sociedade.

Embora o campo de pesquisa esteja se alargando recentemente, dentro da academia a reação nem sempre tem sido receptiva. A visão parece ser que as classes sociais superiores estão muito bem com elas mesmas e não precisam da atenção da academia. Em ocasiões diversas, fui avisada que uma pesquisa com a educação das elites pode ser vista como uma tentativa de mostrar à escola pública como ela deveria fazer algumas coisas, tentando destacar a escola particular como um modelo de educação de qualidade. Existe uma preocupação de que qualquer pesquisa nessa área vai acabar fazendo apologia à educação particular e às classes superiores. Pelo contrário. Embarco em um programa de investigação da escola particular e a educação em uma sociedade de classes com o intuito de trazer à tona uma discussão de como a educação das elites pode contribuir para a manutenção das desigualdades.

O que vem à mente primeiro quando se fala na rede privada de ensino e da Língua Inglesa, são as escolas bilíngues. Parece quase um consenso de que a educação bilíngue é uma “febre”, está “crescendo”, e “legal, mas caro, né?” Pessoas que não são professores da

¹ A delimitação dos termos para os grupos sociais e econômicos não é sempre clara. Ao longo da pesquisa, procurei promover uma discussão detalhada do tema, mas por hora vou usar “educação das elites” quando me refere ao campo de estudo e alta classe média para a fração de classe servida pelas escolas na pesquisa.

área raramente questionam se tem, por exemplo, escolas bilíngues na rede pública de ensino. Tudo indica que a associação entre esse tipo de educação e a escola particular é automática.

Além de escolas bilíngues nas quais o currículo é ministrado parcialmente em Língua Portuguesa e parcialmente em Língua Inglesa, percebemos uma mudança nas escolas tradicionalmente monolíngues: expansão da carga horária em Língua Inglesa, adição de ditos “programas” bilíngues no contra turno, atividades de STEM ou STEAM² ministradas em inglês, entre outras soluções. As escolas internacionais, presentes no país há décadas, continuam ocupando um espaço significativo. Enquanto isso, os grandes grupos educacionais, tais como SEB e SOMOS, e as redes internacionais de ensino, por exemplo *Avenues, the World School e Sabis International School*, têm entrado no mercado brasileiro com bastante força e não podem ser ignoradas.

Essas escolas novas miram o aluno brasileiro e não são destinadas a servir à população expatriada que mora no país, diferentemente das escolas internacionais. Elas se distinguem com a promessa de que o aluno será preparado para um futuro “global”. No discurso da escola privada, uma educação que foca, em alguma medida, em temas sobre o mundo que habitamos e enfatiza que a aquisição da Língua Inglesa, prepara o aluno a participar em um processo de internacionalização e fazer parte de um mundo globalizado. Dito de outra forma, o aluno está sendo preparado para sair de onde está e entrar no mundo. Nesta pesquisa, esse conceito foi denominado educação com ênfase internacional (EEI).

Em contrapartida, pode ser que a história seja um pouco diferente para alunos da periferia. Quando dava aula em um projeto social que oferecia um ensino médio capaz de

² STEM e STEAM são siglas para *science, technology, engineering, (art) e math*. Juntar conteúdos desse jeito é uma forma de enfatizar sua importância. Nas escolas brasileiras tornou-se sinônimo de trabalhar com esses conteúdos por meio de uma segunda língua, geralmente a Língua Inglesa.

prepará-los para os vestibulares e boas universidades, meus alunos me questionaram sempre sobre o valor de estudar inglês. Debatemos se é mais importante para eles aprenderem um Inglês que poderia ajudar nas provas que estavam por vir, tais como os vestibulares, ou focar nas habilidades orais, como é feito em escolas de idiomas. Eles tiveram a ideia de que seria bom falar Inglês, mas tiveram bastante dificuldade em articular o que, de fato, eles fariam com essa habilidade.

Eles tiveram a certeza de que o Inglês é algo para os ricos, que mesmo estudando em uma escola boa, de projeto, que objetivava ajudar na sua preparação para a faculdade, falar Inglês era algo para os outros. Eles enxergavam uma outra realidade sobre as disciplinas de Matemática, Química, ou Pensamento Clássico, percebendo que chegaram na escola sem a base necessária para colocá-los na faculdade.

Afinal, eram alunos da periferia e necessitavam estabelecer o "básico". Eles dominavam um argumento puramente lógico de que não lhes era oferecida a possibilidade da educação bilíngue ou STEM porque existem outras prioridades. Quando eles falavam sobre seu uso da língua inglesa (ou repetem o discurso dos adultos), o assunto era a empregabilidade, a recepção do estrangeiro, ou a leitura de material técnico. Eles não estavam sendo preparados para participar do mundo globalizado, mas para recebê-lo. É pelos olhares desses jovens que é possível articular algumas outras possibilidades. Sem compreender bem, sabem intuitivamente que estavam sendo preparados para ocupar seus "devidos" lugares na economia neoliberal, igual os alunos das escolas vistas nesta pesquisa, mas os lugares diferem. O contraste entre a visão dos dois extremos é nítido.

É exatamente no espaço entre esses dois extremos – entre as classes superiores e a periferia – que enxergo as desigualdades inerentes no ensino de uma língua estrangeira de prestígio em segmentos diferentes. Focar na educação das elites abriu a possibilidade de uma compreensão sobre como a internacionalização e a globalização pressionam as decisões e

ofertas educacionais das escolas particulares na cidade de São Paulo e como esta compreensão proporciona uma perspectiva sobre as frações de classe e a educação. Assim, a questão do porque a educação das elites enfatiza a Língua Inglesa e uma educação internacional é mais complexa que simplesmente uma questão de suprir necessidades futuras.

Uma das complicações desta pesquisa é o lugar do seu sujeito e seu tema entre o conhecido, o senso comum, e o observável e empírico. Opiniões sobre as camadas superiores e a educação dos seus filhos não faltam. Todavia, é necessário alinhar o pensamento popular com a evidência, no caso oriunda das entrevistas, e o apoio teórico para providenciar explicações das informações apresentadas pelos sujeitos. Ademais, para atingir o objetivo de uma análise completa, foram selecionadas algumas frentes a explorar: neoliberalismo, globalização e educação, classe e riqueza no Brasil e os conceitos de fração de classe e estilo de vida. Observe-se que o ensino de língua estrangeira está contextualizado abaixo especificamente para situar o leitor com o linguajar utilizado acerca do tema, tanto de forma popular, quanto na linguagem formal. Todavia, é bastante importante ressaltar que a pesquisa não é sobre a Língua Inglesa, o ensino de Língua Inglesa e nem sobre um tipo específico de escola, por exemplo a escola bilíngue. No olhar desta pesquisadora, a Língua Inglesa é somente um instrumento e uma característica utilizada para solidificar o posicionamento em determinadas frações de classe.

Existem mais questões ocultas nos motivos e nas motivações das famílias e nos objetivos das escolas, em tese para atender as demandas das famílias uma vez que os pais da escola privada fazem uma escolha. O que significa para uma família, por exemplo, quando matricula uma criança de 14 meses em uma escola que oferece uma cidadania global ou uma formação para o século XXI? Até que ponto as escolas bilíngues surgem por motivos para além das necessidades de uma população bilíngue que atenderá as demandas do mundo

globalizado? Que mensagem uma escola passa quando oferece o *high school* norte-americana ou o ensino de ciências ou matemática na segunda língua? Permanece, portanto, uma indagação sobre como compreender as motivações das escolas, declaradas ou ocultas, frente a esses fenômenos supranacionais e questões de classe.

As especificidades sobre as várias formas usadas para ensinar uma língua estrangeira, no caso a Língua Inglesa, não é o foco desta pesquisa, mas vale uma breve descrição para que o leitor não familiarizado com a área possa compreender alguns aspectos básicos que compõem as decisões das escolas e famílias³.

O termo *educação bilíngue*, e sua equivalente em Língua Inglesa *bilingual education*, são termos gerais e abrangentes para descrever um grande número de modelos educacionais nos quais os alunos falam ou aprendem mais do que uma língua. No Brasil, o termo é normalmente usado para descrever quatro situações educacionais distintas: educação bilíngue para surdos, educação bilíngue para populações indígenas, educação bilíngue em contextos de fronteira ou contextos multilíngues, e educação bilíngue de prestígio (EBP), também conhecida como educação bilíngue de elite.

Na literatura internacional, encontramos termos como *Content Language Integrated Learning (CLIL)*, *Content-based Language Teaching* e *Language Immersion*, todos utilizados atualmente para fundamentar a expansão dos programas de Língua Inglesa. Cursos de STEM seriam exemplos desse tipo de ensino. Às vezes esses cursos estão adaptados em formas parciais ou até modificados. Mesmo assim, essa realidade não será considerada no estudo atual. Partimos do princípio de que o fato de uma abordagem ser implantada em uma escola é o que mais importa para a discussão atual. Junto às escolas internacionais e as escolas

³ O leitor interessado em saber mais sobre a educação bilíngue no Brasil pode procurar uma variedade de estudos e discussões que encontram-se nos trabalhos de Marcelino (2009), Megale (2014), Moura (2009), Pretini e Megale (2015) e Speakes (2017).

bilíngues, esses programas expandidos de Língua Inglês e/ou atividades internacionais compõem o que ficou delineada como EEI.

Considerando os dados obtidos na pesquisa anterior (SPEAKES, 2017), a realidade da globalização e sua relação com o bilinguismo é ambígua. Pode se colocar a questão do real motivo de organizar todo um setor de educação em prol dessa ambiguidade, em prol dessa ideia que está posta, mas que não se demonstra como fator transformador na vida dessa camada da sociedade.

A pesquisa citada procurou compreender a visão dos pais quando matriculam seus filhos em uma escola bilíngue. O estudo quis saber o que realmente procuram os pais quando sonham que os filhos deveriam ser bilíngues. Questionou se os pais eram bilíngues, em quais situações usavam uma segunda língua e com que frequência. Foi constatado que os pais verbalizaram a sensação de que falta o bilinguismo nas suas próprias vidas, mas não expuseram muitos exemplos que demonstrassem esse fato.

Também articularam uma preocupação com o futuro dos filhos, mesmo que a maioria dos entrevistados estivessem com filhos na educação infantil. Os resultados indicaram, portanto, que o desejo de que os filhos se tornassem bilíngues estava mais relacionado a um sonho não realizado dos pais do que a uma necessidade para o futuro dos filhos concretamente observado. De fato, se houve qualquer motivação concreta que pudesse ser observada nos resultados foi a possibilidade de viagens internacionais para cultura ou lazer e surpreendentemente, não para trabalho ou negócios.

Além disso, a pesquisa de Speakes (2017) perguntou até que ponto essa escolha tenta materializar uma busca por capital social futuro ou possibilidades para o capital econômico a ser desenvolvido posteriormente. Neste ponto, os resultados mostraram índices que certamente necessitam mais estudo, mesmo em relação apenas às escolas estudadas. Em todo caso, ficou evidente que nas famílias que pertenciam às camadas mais altas por mais tempo,

por mais gerações, a busca pelo bilinguismo estava atrelada à manutenção de classe e ao acúmulo de capital social, enquanto as famílias que entraram recentemente nas camadas mais abastadas, associavam o bilinguismo à ascensão social e ao capital econômico.

Certamente, os trabalhos de Nogueira (1998, 2002, 2005, 2010), Almeida (2002), Faria Filho (2000) e outros que investigam as variadas matizes da relação entre a família e a escola são fundamentais para situar esta pesquisa dentro de um corpo maior de conhecimento sobre o contexto brasileiro. As investigações e conceitos de Bourdieu também são fundamentais para compreender esse aspecto da relação e interação dos agentes que sustentam essa pesquisa. Na sua discussão sobre a função conservadora da escola, Bourdieu sugere os motivos pelos quais os pais escolhem uma escola para seus filhos, como: “a interiorização do destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social à qual pertencem” (BOURDIEU, 2004, p. 47).

Para compreender melhor o fenômeno, Bourdieu faz uso de uma metáfora matemática, a imagem de um gráfico com dois eixos. Um dos eixos representa o volume total de capital que as pessoas possuem. Pessoas com um volume maior de capital (de todos os tipos), teria uma posição mais alta na hierarquia e, por extensão, uma pessoa com um volume menor de capital, ocuparia uma posição mais baixa. O outro eixo é para a distribuição dos capitais: econômico, social e cultural. Uma pessoa se localiza no espaço social no ponto onde os dois eixos se encontram, e grupos relativamente homogêneos são formados nos lugares onde as distribuições são similares. Bourdieu (2011) esclarece:

O espaço social e as diferenças que nele se desenham ‘espontaneamente’ tendem a funcionar simbolicamente como *espaço de estilos de vida* ou como conjunto de *Stände*, isto é, de grupos caracterizados por estilos de vida diferentes (p. 147).

Supõe-se que no caso de EEI, as famílias consideram, mesmo que não explicitamente, a Língua Inglesa e uma vida internacionalizada como elementos de um estilo de vida e não uma competência necessária para ter sucesso profissional no século XXI.

Definição do tema e do problema

A educação das elites no Brasil se dá dentro de uma rede privada de ensino na educação básica que atende famílias na alta classe média e elite. Entre essa oferta, há as escolas tradicionais, as modernas, as inovadoras, as vocacionais, as internacionais e as bilíngues. Novas escolas internacionais, particularmente as que fazem parte de redes internacionais de ensino, têm se instalado na cidade de São Paulo e nas cidades grandes estado afora, tais como Escola Concept (2019) em São Paulo, Salvador e Ribeirão Preto, *Avenues, the World School* (2018) em São Paulo e *Sabis International School* em Campinas (2022).

Pode ser observado que além de escolas bilíngues e internacionais, as escolas monolíngues estão modificando suas ofertas de Língua Inglesa, com mais carga horária e disciplinas escolares lecionadas no idioma, fato que pode ser visto em um exame dos sites de algumas escolas renomadas na cidade de São Paulo. Como exemplo, o Colégio Vértice (COLÉGIO VÉRTICE, s.p.), escola entre os dez melhores rankings (PRIETO, s.p.) de São Paulo no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, s.p.), tem uma opção de ler o site em Inglês e na aba “alumni” quatro dos dez alunos destacados tiveram suas conquistas fora do Brasil.

No site do Colégio Dante Alighieri (COLÉGIO DANTE, s.p.) existe uma aba dedicada à internacionalização, com tópicos como o programa de diploma duplo para ensino médio e o programa de *global scholars* para alunos a partir do 6º ano do ensino fundamental. O discurso público das escolas voltadas para a educação das elites, pelo menos nos casos

citados, caracteriza o que pode ser considerado uma EEI e a evidência episódica é suficiente para instigar uma pesquisa empírica.

A questão que chama atenção no momento é o objetivo dessa ênfase na Língua Inglesa e a internacionalização. Parece estar vinculada em uma compreensão da globalização e das necessidades do mercado de trabalho do século XXI. Se existe ou não a globalização nos moldes descritos pelas escolas é incerto, e uma observação inicial aponta uma ambiguidade, ou talvez uma subestimação, sobre globalização. Ambiguidade porque a ideia circulando neste meio é de uma globalização à base da viagem e a empresa multinacional. Ambiguidade porque a globalização existe, sim, e poder viajar faz parte dela, mas é necessário compreender melhor esse processo chamado globalização. É muito mais complexo do que questões de estilo de vida nas classes sociais mais abastadas.

Penso, assim, que a questão da razão pela qual a educação da alta classe média e das elites enfatiza a Língua Inglesa e uma educação internacional não é simplesmente uma questão de suprir necessidades futuras. E, nesse contexto, pergunto mais especificamente quais são as motivações das escolas dessas classes sociais e econômicas ao salientar a Língua Inglesa e um mundo globalizado na oferta dos seus programas educacionais.

O estudo teve como **objetivo geral** conhecer e descrever o efeito do fenômeno da educação com ênfase internacional (EEI) na oferta da educação à alta classe média e o uso da Língua Inglesa como prática que compõe essa fração de classe.

Como **objetivos específicos**, a pesquisa procurou:

- Analisar a relação que existe entre a EEI e a percepção dos processos de globalização;
- Descrever a oferta das escolas a favor da construção de um estilo de vida, e na busca pela distinção, para uma criança que já pertence uma classe social superior;

- Apontar a atuação das escolas em prol do desenvolvimento de uma educação com ênfase internacional (EEI) e a promoção da distinção propiciada pelas escolhas pedagógicas relacionadas.

Com esses objetivos concretizou-se o rumo da pesquisa e criou o caminho trilhado na busca pelas respostas das perguntas articuladas e a confirmação, ou não, das ideias postuladas na **hipótese** de que numa sociedade em que uma porção significativa da população opta por não aproveitar a escola pública para a educação dos seus filhos, a escolha de uma escola na rede privada de ensino torna-se uma grande decisão para os pais. Fatores podem incluir localização, valores de mensalidades e taxas, questões pedagógicas entre outras. As escolas, por sua parte, ocupam um lugar na equação na qual crenças pedagógicas vão ao encontro de fatores mercadológicos.

Quando o assunto é a educação das elites, existe a possibilidade que o conteúdo educacional, o currículo, pode ter menos importância que o desenvolvimento de outras características.. Afinal, as crianças dessas classes sociais vão ler, fazer matemática e até se engajar em atividades criativas independente da escola em que estuda. As escolas apoiam suas ofertas, pelo menos em parte, na noção de um mundo globalizado no qual o bilinguismo é percebido como necessário e uma educação para internacionalização tornou-se obrigatória no século XXI. A rede privada de ensino, especificamente as escolas que oferecem uma educação com ênfase internacional (EEI), segue em primeiro lugar uma agenda neoliberal para educação na qual determinados alunos de determinadas classes sociais são preparados para assumir lugares específicos na economia e na sociedade. Essa agenda, tanto sociológica quanto mercadológica, está atualmente ligada à uma ideia de uma globalizaçãoposta e constrói práticas educacionais que nas suas bases servem para a manutenção da alta classe

média e elite e a distinção dessa classe das outras com peso igual ou maior do objetivo de educar os alunos em prol da cidadania local, nacional e até global.

Procedimentos de pesquisa

Afirmar que uma determinada prática educacional tem objetivos além dos declarados pelos seus autores (quem está dentro da escola) ou seus usuários (as famílias e alunos) é uma tarefa um tanto delicada. Que escola vai fazer uma propaganda dizendo: “Venha para nossa escola. Seu filho vai receber apoio para se manter na alta classe média”? O objeto desse estudo, então, é o discurso multifacetado gerado pelos dirigentes entrevistados e possibilidade que tal discurso revela seus pensamentos.

O estudo foi dividido em três fases: o estudo teórico, a pesquisa empírica e a análise dos dados. Em primeiro lugar, uma base teórica está em construção, principalmente em três frentes. O mais desafiador era compreender as questões de globalização para depois entender como esses se relacionam com a educação, especificamente a educação da alta classe média.

A segunda fase da pesquisa foi empírica. Acesso a escola particular já se demonstrou uma tarefa árdua. Sem acesso direto às escolas, encontrar um caminho metodológico para obter dados empíricos para demonstrar ou refutar a hipótese delimitada mostrou-se bastante complicado. Aplicar um questionário em larga escala seria uma possibilidade, mas a experiência da pesquisa de mestrado (SPEAKES, 2017) demonstrou que ter o acesso às escolas de forma ampla seria quase impossível. Também mostrou a suficiência em uma amostra pequena da mesma fração de classe. Outra abordagem foi encontrada para a realização desse estudo de caráter qualitativo.

Foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com dirigentes de escolas com perfis variados. O instrumento (vide Apêndice 1) foi desenvolvido a partir das indagações

principais que impulsionaram a pesquisa junto aos conceitos chaves tais como globalização, educação pública e privada, fração de classe e EEI. Também se inspirou no instrumento de pesquisa utilizado anteriormente. Após sua elaboração inicial, foi testado com sujeitos semelhantes aos pretendidos. Ajustes foram feitos para melhorar a clareza de algumas perguntas e outras foram adicionadas para atingir temas não adequadamente solicitados pelo primeiro instrumento.

Encontrar escolas da rede privada de ensino com portas abertas é um desafio grande, mas descobriu-se que os diretores estavam razoavelmente dispostos a conversar sobre suas escolas. Portanto, também descobri que os dirigentes precisavam de algum tipo de conexão comigo para aceitar o convite de ser entrevistado, alguém que conheci em um curso ou congresso, apresentação de um professor da escola, etc. Nem um dos contatos diretos, ou seja sem apresentação, foi recusado, mas também nenhum foi respondido. As três entrevistas conduzidas contemplavam uma escola monolíngue com um forte programa de EEI incluindo ensino de Língua Inglesa e programas extracurriculares internacionais (Escola Alfa), uma escola monolíngue sem oferta específica de EEI (Escola Beta) e uma escola internacional (Escola Gama).

As escolas estão localizadas em bairros nobres da cidade de São Paulo. O Campus 2 da Escola Gama fica em um município adjacente à cidade. Outras escolas não foram adicionadas à pesquisa por três motivos. Em primeiro lugar, e o motivo mais importante, as três entrevistas demonstraram convergências significativas. Teria suficiência para realizar uma análise. Além disso, não foram encontrados dirigentes dispostos a serem entrevistados, conforme citado acima. O outro motivo foi a pandemia⁴. Conforme o Brasil estava lidando com a pandemia aproximadamente catorze meses quando aconteceram as entrevistas, uma

⁴ No texto, a palavra "pandemia" refere-se à pandemia da doença infecciosa COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e declarado pela Organização Mundial Saúde como pandemia em 11 de março de 2020.

menção da crise seria inevitável. Nas primeiras entrevistas, ficou claro que os diretores tinham muito a comentar sobre a pandemia, particularmente sobre a qualidade de educação em tempos de pandemia. O que foi surpreendente foi a forma que a pandemia agiu como catalisador para entender certos tópicos em educação. Caetano, diretor da Escola Gama, percebeu que a pandemia destacou um dos nossos questionamentos principais:

O que que é a escola? (Caetano, diretor da Escola Gama).

O foco no conteúdo mudou e também a forma que professores e alunos se relacionam com os conteúdos, algo considerado um desenvolvimento positivo.

À medida que passamos mais tempo na pandemia ficou cada vez mais óbvio que a educação estava sofrendo de formas diferentes em ondas sucessivas. Fiquei com receio da interferência da pandemia evoluir, portanto, não queria deixar as entrevistas distantes, temporalmente falando.

As entrevistas realizadas aconteceram no segundo trimestre de 2021. Para preservar a identidade das escolas, seus nomes foram mudados usando letras do alfabeto grego. Assim, conforme visto acima, teremos uma Escola Alfa, uma Escola Beta e uma Escola Gama. Os nomes dos diretores também foram alterados usando nomes masculinos, independente do gênero da pessoa entrevistada, na ordem alfabética: André, Bruno e Caetano. Embora os dirigentes tenham firmado seu livre consentimento para ser entrevistado para a pesquisa, as entrevistas extensas contam com detalhes significativos e informações identificatórias. Foi decidido não incluir as transcrições dos mesmos em anexo para preservar as identidades dos dirigentes e das escolas.

Na terceira etapa da pesquisa, os dados obtidos durante as entrevistas semiestruturadas foram analisados a partir do conhecimento teórico construído sobre a globalização e o neoliberalismo, a educação e globalização, a educação das classes superiores, língua inglesa e

fração de classe. Foram procurados evidências nas falas de referências de forma explícita ou oculta aos conceitos chaves da pesquisa.

A entrevista discursiva

Com o intuito de entender mais sobre o que estimula e impulsiona a educação na rede privada de ensino, foram entrevistados alguns dirigentes de escolas particulares na cidade de São Paulo. Para chegar ao ponto focal das perguntas principais desta investigação foram consideradas diversas possibilidades. Perguntava-se como mensurar conceitos tais como distinção e como detectar os motivos reais de um grupo de pessoas. Uma coisa ficou bem clara: a pesquisa procuraria assuntos e respostas que certos grupos poderiam ser menos favoráveis. Algum entrevistado admitiria que escolhe uma determinada escola exatamente para evitar uma determinada classe social? Como uma pessoa se sentiria conversando sobre a manutenção de classe? Sendo assim, entrevistas discursivas abriram a possibilidade da troca entre entrevistadora e entrevistado. De acordo com Cardano (2017), "As entrevistas discursivas permitem acessar o ponto de vista dos entrevistados, a sua 'definição da situação' e de obter informações úteis sobre o contexto social em que vivem" (p. 180).

No caso desta pesquisa, existem algumas questões limitantes. Embora a cidade de São Paulo seja uma metrópole gigantesca, o universo das escolas particulares atendendo a alta classe média e elites não é tão grande. Como ator neste meio por quase quinze anos, tenho conhecimento, no mínimo por reputação, das escolas e dos atores nesse segmento. Se uma entrevista discursiva já traz uma certa limite à objetividade e até neutralidade, estar investida no segmento deve complicar a situação mais ainda. No entanto, cheguei a conclusão que uma verdadeira objetividade não seria possível e teria que manter uma percepção da minha própria participação como alguém como um papel ativo no ramo sendo pesquisado.

Além do possível obstáculo à objetividade, Hagquette (1987) ilustra quatro pontos que podem interferir com a qualidade das respostas oferecidas pelo entrevistado: motivos ulteriores, quebra de espontaneidade, desejo de agradar e fatores idiossincráticos (p. 84). Certamente alguns desses fatores foram claramente detectados. Questionei várias vezes quais seriam os motivos de um dirigente querer expor sua escola de tal forma. Talvez o motivo ulterior não era compreensível, mas parecia certo que existia. O fator que mais surgia era o desejo de agradar, porém em uma forma modificada. Pois nessas entrevistas, os dirigentes teriam um desejo bastante claro, não de agradar, mas de impressionar.

Algumas categorias de análise foram criadas ao longo do processo, enquanto outras surgiram de acordo com pontos salientes nas entrevistas. Após a conclusão das entrevistas, as categorias foram finalizadas, relacionando o estudo teórico às entrevistas: globalização, Língua Inglesa, estilo de vida, educação social e cultural, neoliberalismo, EEI, opção pela escola, viagens nacionais e internacionais, mobilidade social, universidades e pandemia. Embora essa última categoria não fizesse parte da pesquisa, surgiu muito durante as entrevistas. A divisão das entrevistas por categorias propiciou a possibilidade de analisar o discurso dos diretores de acordo com a literatura escolhida e a posterior discussão da hipótese postulada. Nem todas as categorias serão discutidas de forma separada e algumas serão discutidas em conjunto com outras categorias.

1. DE NEOLIBERALISMO À FRAÇÃO DE CLASSE: ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO COM ÊNFASE INTERNACIONAL

Embora os fenômenos de neoliberalismo e globalização não necessariamente partam de uma relação de causalidade, eles compartilham, sim, características importantes, fato que os deixam ligados em várias discussões econômicas, sociais, e, no caso atual, educacionais. Um motivo para essa ligação é a natureza extra estatal destes atributos sociais, históricos e econômicos. Juntos às questões tecnológicas e de comunicação, neoliberalismo e globalização só podem ser definidos com referência ao nacional e internacional.

Conforme mencionado anteriormente, a globalização é observada com uma frequência significativa como a motivação principal para a busca pela EEI, mas pode ser considerado alarmante a facilidade com que as pessoas – mídia, famílias, e escolas – usam o termo como representante de um fenômeno dado e sempre positivo, sem consequências maiores.

A globalização, e por extensão a EEI, parece ser considerada o caminho para o progresso. Muitos estudiosos, porém, não a consideram uma força positiva. Na sua apresentação ao volume "*Teoria e educação no labirinto do capital*", Frigotto e Ciavatta (2014) afirmam: "Em si, a globalização não é algo negativo; a negativa é a forma social que assumiu mediada pelas relações capitalistas" (p. 16). Afonso (2003), no seu texto sobre políticas educacionais e mudanças no papel do Estado, posiciona- se de forma similar, citando a necessidade de problematizar a globalização e seus efeitos. Nesse texto, toma-se a posição que globalização e neoliberalismo devem ser vistos, no mínimo, com uma dose de apreensão.

Sendo assim, quando me debruço sobre a EEI, fica impossível evitar como estas questões mundiais afetam o posicionamento das escolas, e por extensão, as famílias. Ainda que o discurso dos diretores entrevistados não mencione neoliberalismo e globalização *per se*, uma interpretação criteriosa das entrevistas concedidas mostra que aspectos comuns dos

termos trespasssem seu pensamento. Não são especialistas nem em Economia ou Sociologia nem em Ciências Políticas, mas a linguagem acerca de um mundo global e a um movimento sócio-cultural além fronteiras infiltra suas respostas de uma forma ou outra. Posto isso, este capítulo oferece uma breve discussão dos conceitos mais importantes e alguns fatores específicos que se relacionam à educação, posteriormente a serem discutidos à luz da EEI especificamente quando as entrevistas são analisadas.

Uma breve discussão sobre neoliberalismo

A importância do neoliberalismo nesta discussão baseia-se na premissa que a educação universal, gratuita, e de qualidade é um dever e responsabilidade do Estado. Sem essa premissa, a relação entre o setor privado e a educação acaba tomando outra direção com outra conotação. No entanto, em uma sociedade na qual ainda existe discordância entre setores e instituições sobre o papel do Estado na educação da população, uma visão neoliberal da economia deve ser, no mínimo, examinada para destrinchar suas funções. Pois, dito na sua forma mais simples, o neoliberalismo vê o público como defeituoso e o privado como funcional.

No que se refere à educação e o neoliberalismo, é possível observar alguns temas salientes, tais como as instituições privadas e a privatização das instituições públicas, as chamadas “parcerias” públicas-privadas e a influência/interferência do setor privado nos currículos escolares e assuntos relacionados, por exemplo, redes de ensino e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Na sua discussão sobre o Estado, a globalização e como os dois relacionam-se com a educação, Afonso (2003) traz uma opinião sucinta do neoliberalismo, um que serve bem para a presente discussão:

Uma das características das políticas neoliberais tem sido a promoção de mecanismos de mercado no interior do espaço estrutural do Estado, liberalizando e promovendo

pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes, privatizando, adoptando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência." (p. 39)

Estes fatores estão descritos aqui de forma geral, mas podem ser exemplificados com facilidade no discurso dos dirigentes entrevistados.

No caso, vamos observar uma situação na qual o privado não é nem paralelo ao público e nem subordinado. A rede privada de ensino recebe do Estado a possibilidade de funcionar. Movimentos de privatização – fundações, materiais didáticos, capacitações – ocorrem, sim, na educação estatal, contudo, não serão abordados neste texto. Veremos os aspectos mais explícitos desse movimento entre o público e o privado conforme expresso nas opiniões e constatações de pessoas ao invés de examinar evidências e documentos. Portanto, antes de discutir a realidade do neoliberalismo na educação, é necessário discutir alguns componentes básicos do conceito.

Discussões sobre neoliberalismo e educação focalizam frequentemente na universidade e particularmente na universidade norte-americana. Em um volume que reúne textos da filósofa Marilena Chaui (2014) no qual ela constrói uma crítica da ideologia da competência. A autora traça o andamento do projeto neoliberal desde seu nascimento na Suíça entre um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos na década de 1940. O grupo opunha-se aos projetos do Estado de Bem-Estar Social emergindo na época. Mesmo assim, suas ideias só começaram a ganhar força na década 1970 no qual a inflação subia enquanto as taxas de crescimento econômico baixavam. A autoria define, "O neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado" (p. 88). Depois dessa descrição do desenvolvimento do pensamento neoliberal, Chaui demonstra como é feito o elo com a educação, especificamente a educação

superior. Primeiro a filósofa explica sobre a instalação na década de setenta da "universidade funcional, cujo objetivo era preparar rapidamente estudantes para um novo mercado de trabalho gerado pelo milagre brasileiro" (p. 94).

No seu volume sobre a história do neoliberalismo, David Harvey (2014) ilustra outros momentos significativos no desenvolvimento da filosofia como processo a ser posto em prática e não somente uma ideia de um grupo de estudiosos. Em primeiro lugar, ele nota o início que Deng Xiaoping deu a liberalização da economia chinesa em 1978. Nos Estados Unidos, Paul Volcker é nomeado Presidente do Banco Central dos Estados Unidos (FED) onde ele trabalha para controlar a inflação a qualquer custo, inclusive um aumento na taxa de desemprego no país.

Finalmente, Harvey explica a importância das políticas domésticas de Margaret Thatcher, Primeira-Ministra da Grã-Bretanha, e Ronald Reagan, Presidente dos Estados Unidos, particularmente no que diz respeito aos sindicatos, a desregulação da indústria e os setores agrícolas e a liberação do setor financeiro. A Professora Wendy Brown, porém, enfatiza que estamos em um período no qual o neoliberalismo tem avançado mais ainda. Na introdução do seu livro sobre a ascensão do pensamento antidemocrático (BROWN, 2019), a cientista política afirma:

Meu argumento é que nada fica intocado pela forma neoliberal de razão e de valoração, e que o ataque do neoliberalismo à democracia tem, em todo o lugar, infletido lei, cultura política e subjetividade política. (p. 17)

Com esta breve discussão do projeto neoliberal, tem um vislumbre das pinceladas com que ele foi desenhado. Contudo, uma explicação um pouco mais focada é necessária para enxergar as formas que tal projeto influencia a educação, particularmente no Brasil.

De forma sucinta e prática, podemos dizer que o neoliberalismo se refere ao sistema político-econômico no qual o papel do Estado nas instituições da sociedade e no

funcionamento da economia é reduzido e/ou mantido nos menores níveis possíveis, o chamado estado mínimo. Harvey (2014) enfatiza a premissa básica que alega a melhor forma de cuidar do bem-estar social como a liberação do setor privado e as "capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio" (p. 12).

Embora a valorização de uma abordagem neoliberal preconiza um Estado mínimo, a função do governo continua como primordial, pois é com as políticas estatais que as liberdades do setor privado e dos indivíduos tão desejadas estruturam a sociedade. O papel do governo, podemos dizer, é de garantir o funcionamento livre do setor privado. Harvey (2014) explica:

As figuras fundadoras do pensamento neoliberal consideravam fundamentais os ideais políticos da dignidade humana e da liberdade individual, tomando-os como 'os valores centrais da civilização'. Assim agindo, fizeram uma sábia escolha, porque esses certamente são ideais bem convincentes e sedutores. Esses valores, sustentavam essas figuras, estavam ameaçados não somente pelo fascismo, pelas ditaduras e pelo comunismo, mas também por todas as formas de intervenção do Estado que substituíssem os julgamentos de indivíduos dotados de livre escolha por juízos coletivos. (p. 15)

Brown elabora mais ainda esse argumento. Mostrando como o neoliberalismo agora tem invadido áreas que não necessariamente foram contempladas quase um século atrás na Suíça. Ela explica:

Ao mesmo tempo, a implacável corrosão neoliberal de toda forma de existência não monetizada - tal como ser bem informado e cheio de idéias sobre o mundo - convergiu com a privatização, que sufocou o acesso ao ensino superior para muitos. (p. 14)

Embora a pesquisadora fala da educação superior, o sistema envolvido de escolas particulares no Brasil sofre um fenômeno similar. Essa conexão entre o Estado e o setor privado, no caso a rede privada de ensino, e o pensamento neoliberal ficará bastante claro no discurso dos dirigentes.

Pensamentos sobre globalização, significados e nomenclatura

Não tem nada mais óbvio que a necessidade de usar linguagem clara e precisa na pesquisa. Trazer definições precisas é sempre uma tarefa fundamental quando estamos analisando nossos objetos de estudo. No caso desta pesquisa, porém, além das discussões teóricas aqui quem traz e/ou insinua os termos são os próprios sujeitos, e juntos eles insinuam definições próprias com uma dosagem forte do conhecimento popular. Mais do que isso, porém, é possível postular que os sujeitos, representantes das suas escolas e também pais com filhos da idade escolar, enxergam somente os aspectos da globalização com efeitos diretos no estilo de vida dos membros da comunidade escolar.

Na sua exame da literatura sobre as classes médias e educação entre 1990 e 2010, Nogueira (2010) nota uma diversificação de investimentos e exigências à educação sendo feitos pelas camadas médias, os considerando:

A resposta das famílias das camadas médias às exigências postas pelo movimento de globalização das diferentes esferas da vida social (econômica, política, cultural), no sentido da formação de indivíduos dotados de certas disposições e de um capital de competências internacionais. (p. 221)

Embora sua explicação não mencione a percepção destas famílias sobre globalização em si, fica claro que os aspectos de maior interesse são os aspectos sociais do termo. Sendo assim, com uma breve descrição de alguns pontos principais relacionados à globalização, é também importante observar quem se beneficia ou sofre os efeitos desse processo histórico.

Na EEI, certamente o conceito de globalização tem uma forte conexão com o ensino / aprendizagem de uma ou mais línguas estrangeiras, e também uma compreensão da crescente facilidade com comunicação e movimentos entre pontos distantes no globo, visto tanto nos currículos quanto nas atividades extra-curriculares.

Sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman (1999) caracteriza a globalização em termos de mobilidade e território, citando ainda, a diferença entre as elites e as classes inferiores nesses aspectos, algo que facilmente podemos estender para os tempos de hoje e a discussão atual da educação das elites.

No passado como hoje, as elites dos ricos e poderosos eram sempre de inclinação mais cosmopolita que o resto da população das terras habitavam; em todas as épocas elas tenderam a criar uma cultura própria que desprezava as mesmas fronteiras que confinavam as classes inferiores; tinham mais em comum com as elites além-fronteiras do que com o resto da população do seu território...Com efeito, pouca coisa na experiência atual de vida da elite implica uma diferença entre “aqui” e “acolá”, “dentro” e “fora”, “perto” e “longe” (p. 19)

Além de questões de território, compreendidas neste contexto como viagens e possivelmente trabalho com empresas multinacionais, sem dúvida, vários setores – da tecnologia e comunicação aos negócios e as artes e cultura – estão em mudança e redefinindo as relações entre pessoas e grupos no mundo. O termo globalização em si também é empregado com cada vez mais naturalidade. E parece que nem sempre esse uso está atrelado a um significado refletido consistentemente nos acontecimentos da realidade.

Linguagem e sua relação com espaço e território ocupam o sociolinguística Jan Blommaert (2010). O autor não centra seu argumento na globalização *per se*, mas no discurso acerca do tema. Na sua reflexão sobre os trabalhos de Castells e Appadurai, Blommaert explica:

O termo *globalização* é usado mais frequentemente como uma taquigrafia para os fluxos intensificados de capital, bens, imagens e discursos ao redor do

globo, impulsionado por inovações tecnológicas, principalmente nas áreas de mídia e informação e a tecnologia de comunicações que resultam em padrões novos de atividade global, organização comunitária e cultura. (p. 21)⁵

Contudo, Dale (2004), por exemplo, fala da aplicação indiscriminada do termo e explica que está frequentemente empregado de forma promíscua, ideia atribuída ao Blommaert. Por sua vez, Blommaert (2010) também cita o lugar predominante que a palavra globalização tem no discurso sobre um fenômeno extremamente amplo e complexo. Do ponto de vista da sociolinguística, na introdução do seu livro *A Sociolinguistics of Globalization*, o autor explica:

Globalização é o modismo para uma fase histórica específica (quer dizer, o presente capitalista) e mesmo se o processo que chamamos de *globalização* não tiver novidades na sua substância, é novo na sua intensidade, abrangência e escala. A novidade ocorre nas etiquetas que usamos por ela: uma das principais características da globalização é que ela tem gerado seus próprios discursos sobre globalização, tornando-se assim um projeto político, econômico, cultural e intelectual que é consciente de si mesmo e parece ser autônomo. (p. 9)⁶

Nota-se que Bauman e outros sinalizam o uso do termo globalização de maneiras que possam fugir do seu significado ou, pelo menos, que usam o termo porque segue as tendências do dia. Bauman (1999) explica o uso popularesco desta expressão:

A “globalização” está na ordem do dia; uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns, “globalização” é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. (p. 7)

⁵ Tradução livre da autora

⁶ Tradução livre da autora

Embora seu livro não aborda globalização especificamente, Harvey (2006) questiona como nos relacionamos com um processo problemático. O autor também traz uma reflexão sobre a natureza internacional das relações monetárias e do trabalho, enfatizando a importância de perceber o alcance desta expansão e citando, “uma unidade complexa no âmbito da divisão internacional do trabalho” (p. 477). O geógrafo afirma:

As relações monetárias têm penetrado em cada canto do mundo e em quase todos os aspectos da vida social e até mesmo da vida privada. Essa subordinação *formal* da atividade humana ao capital, exercida pelo mercado, tem sido cada vez mais complementada por aquela subordinação *real* que requer a conversão do trabalho na mercadoria força de trabalho por meio da acumulação primitiva. (p. 477)

A importante observação a ser feita desta parte da sua análise é a significância do trabalho. Sim, o autor destaca a invasão do campo monetário em todos os lugares possíveis, inclusive a vida privada. Todavia, Harvey deixa claro quanto significativas as relações de trabalho estão no foco deste movimento. Para as escolas, essa relação é não somente clara, mas fundamental.

Diferente da noção do termo empregada no discurso comum, Blommaert e outros autores dão importância às mudanças e, implicitamente, às responsabilidades locais na medida que estão associados ao fenômeno. Participar do mundo globalizado, mesmo quando o olhar está voltado à aparente diminuição do “tamanho” do globo, não deixa de ter reflexos no próprio país e na comunidade local. Além disso, é enfatizada a desigualdade dos efeitos da globalização, deixando claro que, enquanto o processo traz benefícios para alguns, o processo não é nem positivo nem neutro para uma grande parte da população mundial.

Talvez o impacto maior se perceba nas populações que menos usufruem de seus benefícios. Questiono-me se uma escola, particularmente uma escola para a alta classe média e/ou elite, tem uma responsabilidade diante dessa realidade. Será que basta reforçar os

aspectos que só privilegiam seu pequeno grupo de estudantes e famílias? E quando as escolas adotam nas suas missões valores como diversidade, empatia e responsabilidade? Preterir um processo de globalização injusto e opressivo condiz com uma missão de diversidade, empatia e responsabilidade?

Globalização e educação

As instituições de ensino embrulham sua proposta educacional em pacotes de tamanhos diferentes com laços e cores e outros atrativos. Sites são elaborados com fotos e manchetes chamativas. Folders contêm fotos profissionais, textos mirabolantes e todo o poder de equipes especializadas em marketing. São trocados esses pacotes educacionais na praça pública por preços variados, com as famílias fazendo suas escolhas de acordo com os mais diversos critérios. O que elas procuram? Que preço elas estão dispostas a pagar? É possível considerar essas perguntas, sim. Afinal o mercado de educação descrito acima e nada mais, nada menos que um regime de concorrência.

O uso pelo setor de educação privada de termos como globalização, mundial, internacionalização e outros impulsionam a pesquisa atual. As discussões anteriores de globalização e neoliberalismo apresentam perspectivas e significados essenciais para compreender a conversa sobre a relação entre globalização e educação, especificamente no que diz respeito à rede privada de ensino.

As explicações de Dale (2004) trazem uma contribuição que mais vai ao encontro das necessidades da pesquisa atual. O pesquisador oferece uma discussão de duas abordagens ao fenômeno da globalização conforme aplicado aos processos educacionais. Primeiro, ele oferece uma crítica breve à teoria de Cultura Educacional Mundial Comum (CEMC) elaborada por John Meyer e seus colegas na *Stanford University*.

Nessa visão dos processos de globalização, uma força global é responsável por moldar a educação no nível supranacional e representa o poder do mundo dominante. Ao longo do texto, é oferecida uma seleção de razões pelas quais a teoria não está adequada para explicar o que acontece com educação em um mundo globalizado.

Em contraste, porém, Dale (2004) postula uma outra forma de teorizar a globalização e sua conexão com a educação, a Agenda Global Estruturada para Educação (AGEE). Enquanto a CEMC visa a penetração de valores ocidentais em todas as regiões do mundo, a AGEE valoriza mais a cultura local de cada lugar. Dale (2004) explica:

Para a AGEE, a globalização é um conjunto de dispositivos políticos-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio (p. 436).

Ao desenvolver esse tema, acaba sendo necessário articular essas duas teorias de globalização no que diz respeito à EEI nas escolas da rede privada de ensino. Existem aspectos globais, no qual a macro economia exerce força na educação na escala mundial. Nessa esfera global, estão exercidas forças que afetam sistemas educacionais, no meio público tanto quanto privado: padrões internacionais de exames, redes multinacionais de ensino, fóruns mundiais e outros mais ofuscados tais como metas de imigração de acordo com profissões e como os outros países respondem.

Dito de forma simples – compreendendo como a educação e seus diversos aspectos fazem parte de um mundo globalizado. A existência de uma prova internacional que pressupõe equidade de condições e possibilidades, *Programme for International Student Assessment* (PISA), demonstra as pressões internacionais sobre educação. A crescente natureza interconectada da economia mundial no qual a cultura trabalhista e gerencial seguem

cada vez mais padrões internacionais acaba alavancando a educação em lugares inúmeros em prol dessa economia de escala maior.

Nesta pesquisa, contudo, o mais interessante é o nível local: a escola e sua comunidade. Na escala local enxergamos não somente como escolas individuais interagem com provas internacionais ou currículos nacionais, mas também ações por elas feitas que enfatizam a preparação dos alunos para a inserção no mundo globalizado.

Muitas vezes a educação no nível local reage à aparência do nível global: telecomunicações, mobilidade, empreendimentos multinacionais – mas sem prestar muita atenção a outra realidade da globalização - trabalho, raça, gênero, classe e prestígio (ou a falta de). No nível local, a escola e as famílias desenvolvem e buscam formas de incluir as noções glamorosas de globalização nos seus programas educacionais; é visto como um atrativo e essencial para a formação do jovem. Essas visões sobre aspectos diversas da globalização e como são assumidas pela educação são refletidas na lista de estratégias de internacionalização articulada por Nogueira (2010) com itens como expansão de mobilidade e a emergência de um mercado internacional do ensino.

Prosseguindo com o debate mais amplo da conexão entre globalização e educação, é fundamental retomar o papel do neoliberalismo. O efeito do neoliberalismo sob a educação é percebido como um companheiro da globalização. O pensamento que o setor privado deve controlar a economia local e global leva junto a ideia que esse controle pode ultrapassar fronteiras. Longe de ser produtivo, porém, a falta de controle e/ou participação estatal acaba minando as instituições estatais, tais como o sistema educacional, provocando seu desabamento. Harvey (2005) descreve mais a força destruidora dessa lacuna entre o Estado e a instituição:

O processo de neoliberalização, no entanto, envolveu muita ‘destruição criativa’, não somente dos antigos poderes e estruturas institucionais (chegando mesmo a abalar as

formas tradicionais de soberania do Estado), mas também das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração (p. 13)

Um dos fatores nocivos do projeto neoliberal é o sucateamento das instituições públicas, seguido pela justificativa de ações neoliberais adicionais. Afinal a instituição não foi bem sucedida nas mãos do Estado, convenientemente ignorando ações anteriores que minaram o poder e funcionamento do Estado, e só pode ser salva no setor privado. Brown (2015) explica que tem uma explicação mais abrangente ainda.

O neoliberalismo, argumentei ao longo deste livro, é mais bem compreendido não simplesmente como política econômica, mas como uma racionalidade governante que dissemina valores e métricas de mercado para todas as esferas da vida e interpreta o próprio ser humano exclusivamente como homo oeconomicus. (p. 176)

A educação, em particular a educação pública, é vista em muitos lugares como um fracasso e isso abre as portas às ideias neoliberais. Políticas neoliberais focam na desintegração da educação como instituição. Assim, a escola fica sob ataque e vis-à-vis valores tais como equidade também sofrem ataques. O discurso sobre competitividade - de pessoas, de empresas e dos Estados aumentam e uma economia neoliberal é vendida como a única solução para consertar este sistema educacional quebrado.

Em contraponto, Apple (2004) preocupa-se com esse discurso de competitividade e os aspectos ocultos dele, ofuscado pelas ideias de prosperidade que cercam o neoliberalismo. Além disso, o autor afirma que a luta neoliberal para educação, não é somente econômica. O autor explica:

Seria simplista, contudo, interpretar o que está ocorrendo como o resultado apenas de esforços das elites econômicas dominantes. Muitos desses ataques representam tentativas de reintegrar a educação em uma agenda econômica nacional e global.

Ainda assim, eles não podem ser completamente reduzidos a isso, nem podem ser reduzidos a algo que diz respeito apenas à economia. As lutas culturais e aquelas com relação de raça e gênero coincidem com alianças de classe e poder de classe. (p. 45)

Dessa forma, Apple (2004) aponta como questões no qual a educação encontra outros assuntos sociais passam pelo crivo do neoliberalismo.

A educação é um local de luta e conciliação. Ela também serve como substituto para batalhas maiores com relação àquilo que as nossas instituições deveriam servir, e quem deveria tomar essas decisões. (p. 45)

O autor destaca também o neoconservadorismo, mostrando formas que as políticas aparentemente contraditórias trabalham em conjunto. Ele destaca especificamente questões de imigração e bilinguismo. Nesses casos, destaca-se a imigração de países considerados de menor influência e o fato que idiomas de pouco prestígio começam a ocupar espaço na sociedade e nas escolas. Embora este trabalho não estude neoconservadorismo, é importante observar a relação inversa observada nas escolas privadas que atende a alta classe média, escolas que oferecem uma EEI. Assim como Apple percebe uma diferença em como o neoliberalismo afeta os economicamente dominantes, o valor de imigração, multiculturalismo e bilinguismo também são percebidos de forma distinta pelas classes superiores no Brasil.

Na coletânea *Globalização e educação: perspectivas críticas* (BURBULES e TORRES, orgs., 2004) multiculturalismo é um tema comum. Conforme mencionado, o estudioso de políticas educacionais Michael Apple (2004) encontra multiculturalismo na encruzilhada entre neoliberalismo e neoconservadorismo, particularmente nos EUA. O foco mercadológico do neoliberalismo cria oportunidades e necessidades para conhecimentos internacionais, mas os neoconservadores norte-americanos ficam politicamente aliados com os neoliberais, causando uma contradição em certas áreas. O autor explica:

Ainda assim, subjacente à parte do interesse neoconservador na educação e na política social de um modo geral, está algo além do apelo por um "retorno". Também por trás disso – e isso é essencial – está um medo do "outro". Isso é demonstrado em seu apoio a um currículo nacional padronizado, seus ataques contra o bilinguismo e multiculturalismo e seu insistente apelo para elevar os padrões. Conforme observado anteriormente, essas propostas tem-se tornado mais estridentes à medida que os neoconservadores investem contra as "ameaças" de mais imigração e mistura cultural criadas pela mobilidade e interação global. (p. 52)

Escrevendo no mesmo volume, McCarthy e Dimitriades (2004), pesquisadores na área de comunicação, observam o papel da cultura nas discussões gerenciais da universidade, explicando que tais discursos acabam encobrindo outros aspectos mais críticos da globalização.

Na linguagem gerencial da universidade, a cultura tornou-se um discurso útil de restrição, um discurso atributivo e limitado, pelo qual certos grupos obtêm suas histórias nacionalistas, seus conhecimentos e, ai de nós, seus especialistas. A competência cultural então é poderosamente utilizada para esconder a dor da escassez de recursos e para isolar os paradigmas do conhecimento hegemônico na universidade da luz de práticas e conhecimentos subjugados. (p. 127)

Os autores criticam também certos tipos de educação multicultural, nas quais referências são superficiais e evitam discussões dos assuntos complexos associados com globalização e neoliberalismo. Os autores descrevem uma arca pedagógica na qual tropos raciais sobre povos indígenas tomam precedência. Prosseguindo, eles explicam:

As abordagens dominantes na educação multicultural evidenciam um tipo de lógica de mercado, colocando produtos culturais múltiplos e fabricados nas mãos dos estudantes, para que os consumam de formas bastante superficiais. (McCARTHY e DIMITRIADES, 2004, p. 130)

No seu livro *No limites do capital*, o geógrafo Harvey (2006) expande um pouco a posição da educação (dentro e fora da escola) na economia, explicando que os processos de reprodução social estão cristalizados. Os mesmos demonstram uma certa permanência no tempo e no espaço. Como Harvey está discutindo os aspectos e limites do capitalismo, é aparente que vai focar nas relações de trabalho, porém, é por esse motivo que se considera falha uma discussão de globalização que nem sequer contempla as relações de trabalho. O autor explica, “Mas a mobilidade geográfica também impõe encargos ao trabalhador. A destruição dos mecanismos de apoio e dos modos de vida tradicionais pode ser difícil de suportar” (p. 490).

Certamente um jovem recém-formado em uma escola da rede privada de ensino na cidade de São Paulo vai sofrer com sua falta de apoio quando for para os EUA ou Alemanha para estudar. Não é isso que está em pauta. Os autores em discussão acima abordam a globalização que se lança no meio social ocupado pela alta classe média, mas também mostra como não parece considerar migrantes, condições de trabalho, e muito menos forças hegemônicas oriundas de países classificados como “primeiro mundo”.

De forma mais explícita, Nogueira (2010) delimita uma série de estratégias de internacionalização usadas de formas diferentes em escolas diferentes, mas que respondam diretamente à chamada globalização.

Esta parece ser a resposta das famílias das camadas médias às exigências postas pelo movimento de globalização das diferentes esferas da vida social (econômica, política, cultural), no sentido da formação de indivíduos dotados de certas disposições e de um capital de competências internacionais, dentre as quais as habilidades lingüísticas. Mas há que se reconhecer que essa internacionalização não é homogênea para todos os países e para todos os grupos sociais. (p. 221)

Dessa forma, fica bastante claro que a educação sofre os efeitos, sim, da globalização. E as escolas respondem em níveis distintos: desde a aderência às políticas públicas à criação

de programas e ofertas com a intenção de inserir os jovens na parte do mundo globalizado que julga digna do seu estilo de vida. Como essa globalização afeta populações diferentes ou pode ter impactos no nível local ou global não tão positivos não parece ser o aspecto mais considerado pelas escolas. Escolas podem assumir uma postura crítica sobre alguns assuntos, mas talvez não sobre a globalização. Possivelmente uma crítica assim ameaçaria demais a realidade social de escolas servindo a alta classe média e a elite, desvendando uns vícios sociais de forma não muito interessante para certos grupos. De qualquer forma, isso não impede o real efeito que o processo tem na população.

Educação em uma sociedade de classes

A pesquisa atual baseia-se na noção que vivemos em uma sociedade de classes, na qual estamos estratificados de acordo com critérios econômicos e / ou sociais. Na literatura, para além da corrente ou visão sociológica de cada pesquisador, existe uma série de fatores que regem como tal estratificação é vista e descrita. Para os fins deste estudo, o importante é entender melhor as camadas mais altas e como são caracterizadas na sociedade brasileira, particularmente na cidade de São Paulo. Conforme afirmado por Bourdieu (2015) elementos que compunham as classes rurais podem ter formas, funções e valores diferentes na cidade. Sendo assim, as escolas da rede privada dentro da cidade de São Paulo certamente têm características diferentes das escolas no interior do estado. A pesquisa atual se limita a escolas na cidade de São Paulo, portanto quaisquer suposições ou afirmações sobre as camadas de classe aplicam-se à cidade.

Autores de perspectivas variadas têm explicado a alta classe média, pequena burguesia, classe dominante, camadas abastadas, entre outros na tentativa de descrever uma ou mais frações nessa camada superior, chegando a conclusões diferentes com enfoques diferentes. A coleção *Riqueza e Desigualdade na América Latina* traz uma discussão diversa

exatamente sobre a forma que riqueza é caracterizada nos países do Sul: Brazil, Argentina, Bolívia, Colômbia, Paraguai, Uruguai, Chile e México. Entre os autores brasileiros, Cattani (2019) explica a história recente da riqueza e pobreza no Brasil. Souza (2019) mostra como caracterizações de riqueza têm sido ausentes das discussões de pobreza e suas causas, efetivamente deixando dados importantes de lado. Medeiros (2019) tenta explicar a riqueza, sua natureza e suas causas. O economista e sociólogo demonstra ligações entre trabalho / riqueza e educação / ascensão social.

As conclusões de Medeiros, inesperadas até para ele mesmo, demonstram como a riqueza é, de fato, oriunda do trabalho. Mesmo quando existem ações, terras, e heranças, os ricos brasileiros não estão simplesmente sentado esperando os dividendos. Embora abordem o tema de formas distintas, os autores também articulam que a relação entre a classe social e a educação é complexa. Ao mesmo tempo que a educação das classes superiores tende a ser melhor do que a educação acessível às classes inferiores, educação não pode ser vista como uma panaceia para resolver os problemas de renda e desigualdade no país, pois os efeitos duradouros da educação são longitudinais.

Pode ser que quando falamos das escolas particulares de São Paulo não estamos discutindo as elites verdadeiras ou a classe dominante. Certamente a linha de pobreza seria mais fácil de traçar, pois já existem critérios e fatores que criam os índices de pobreza. A riqueza é bastante complicada de descrever. É puramente económica? Existem fatores culturais, sociais, educacionais? Poder político ou financeiro? Existe uma linha na qual podemos dizer, a partir daqui as pessoas são ricas, antes disso é somente alta classe média, pequena burguesia ou até elite nas suas próprias mentes? Medeiros (2019) explica a dificuldade em definir quem é rico. Por extensão, é possível entender que o *top* da classe média apresentaria uma dificuldade similar.

Não existe um consenso na literatura sobre o significado do termo "ricos" e a coexistência de definições diferentes torna-se sujeito a controvérsias. Além disso, é óbvio que o termo possui uma carga valorativa e, portanto, é compreensível que seu uso provoque reações extremadas. (p. 67-68)

No mesmo volume, Souza (2019) demonstra a crescente dificuldade em articular as características das classes superiores. Mais uma vez, a descrição é das classes mais dominantes, mas alguns fatores podem ser vistos nas camadas logo abaixo. O pesquisador usa as perspectivas de Weber, Durkheim e Marx, até chegar na sua afirmação sobre a posição atual do trabalho assalariado, facilmente fazendo um link com outros pesquisadores que cogitarem sobre a relação entre trabalho e riqueza.

Na análise de classes neoweberiana, o movimento foi ainda mais radical: na tipologia clássica de John Goldthorpe, não há sequer uma classe burguesa propriamente dita, em função da quase universalização do assalariamento, da transformação de empresas em grandes corporações impessoais e, em um plano mais mundano, da própria dificuldade em identificar os grandes proprietários nas pesquisas amostrais tradicionais. (p. 179)

Para continuar com a discussão da educação em uma sociedade de classes, é interessante explicitar um pouco sobre as escolas e as famílias. Começando com as camadas mais privilegiadas, existem as escolas particulares de elite. Essas são as escolas que cobram três, cinco, dez salários-mínimos ou mais nas suas mensalidades. Entre essas instituições estão as escolas tradicionais e as ditas inovadoras, as nacionais e as internacionais, as monolíngues e as bilíngues.

Outros autores olham mais especificamente a descrição das classes frente a uma conversa sobre educação. Ana Maria Almeida (2002) descreve a relação entre escolarização e estratificação social em um colégio na cidade de São Paulo. Entre suas conclusões, a pesquisadora determina que a maioria das famílias estão na posição de ocupar a alta classe

média desde a geração dos avôs, de certa maneira desmistificando uma ideia de ascensão. A socióloga Maria Alice Nogueira (2002, 2010) conta com uma série de pesquisas sobre aspectos variados da classe social e a escolarização dos alunos brasileiros, ora da nova classe média, ora da alta classe média e elites. No caso do seu estudo de 2002, diferencia-se dos outros pois enfatiza as famílias com dominância econômica mas não necessariamente dominância sócio-cultural. O estudo foi feito com 25 famílias de empresários com filhos matriculados no ensino superior. Entre os resultados preliminares obtidos, Nogueira aponta a maciça conexão entre esses jovens e o mundo do trabalho, o mundo empresarial, mostrando a influência das famílias. No seu artigo de 2010, Nogueira realiza um levantamento do andamento teórico desse assunto ao longo dos vinte anos anteriores. Um apontamento importante é sua discussão da migração de meritocracia para a parentocracia, ou seja, o ato de privilegiar um aluno devido suas relações familiares ao invés de seus próprios méritos. A pesquisadora nota, porém, que no Brasil não seria totalmente certo chamar isso de novidade.

Ela explica:

No que concerne ao Brasil, não se pode dizer que a parentocracia constitua uma novidade, já que aqui as lógicas de mercado vigoram há muito tempo. Desde décadas, nosso sistema de ensino tem um nítido caráter de classe, onde atuam fortemente recursos culturais e vantagens sociais e econômicas" (p. 224)

As famílias das escolas chamadas de elite ocupam a classe média alta e a elite, podendo não ser da classe dominante, mas certamente são detentoras de mais recursos do que as famílias nas camadas inferiores. A distinção entre estas camadas, porém, acaba sendo bastante complicado. No seu levantamento da literatura sobre o tema, Cattani e Kieling (2007) discutem os termos usados para falar do assunto. Após descartar os termos elites e burguesia, propõem “dominantes” como o termo mais apropriado.

No caso desta pesquisa, usar o termo dominante é um pouco complicado. Medeiros (2005), por exemplo, determina o tamanho da classe dominante como 0,1% a 1% da população ativa. Não temos dados sobre a porcentagem da população ativa com filhos matriculados em escolas particulares, mas podemos pensar de outra forma. Uma família que manda seu único filho para uma escola cuja mensalidade seja R\$3.000,00, podemos imaginar que aquela família gasta de 5% a 30% da sua renda mensal com educação, ou seja, é uma família com no mínimo R\$10.000,00 de renda mensal, equivalente a pouco mais que dez salários-mínimos.

De forma concreta, sabemos que as classes mais abastadas gastam uma porcentagem significativa da sua renda com educação e os pobres focam mais nas questões básicas de sobrevivência, tais como alimentação e transporte urbano (MEDEIROS, 2019). Mas o espaço no intervalo entre os ricos e os pobres, o espaço ocupado pela classe média baixa e a classe média, tem seus gastos com a educação, sim. Essas classes também procuram a educação particular como se fosse a seleção do melhor tomate na feira livre. São capazes de pagar preços mais baixos e podem procurar características diferentes, mas sem dúvida procuram na educação algo melhor para a vida da criança. De fato, Medeiros (2019) relata que a escolarização está correlacionada com um aumento de renda. O autor afirma:

Vários estudos já argumentaram, por exemplo, que a escolaridade dos trabalhadores adultos brasileiros possui uma forte correlação com seus rendimentos médios. O retorno a cada ano adicional de educação é crescente, o que faz com que as remunerações dos trabalhadores educados sejam expressivamente maiores que as dos demais (p. 78).

Infelizmente, mesmo com o efeito nos salários dos brasileiros adultos citados acima, a educação pode não ser suficiente para preencher a lacuna entre as classes sociais. Medeiros (2019) lembra que:

...educação não é uma panaceia. Educar a população não é medida suficiente para a redução da desigualdade. E, mesmo que fosse, educação pode ser entendida como um investimento de longo prazo de maturação, afinal a formação de um estudante leva anos. Mesmo que fossemos capazes de expandir rapidamente nosso sistema de ensino, até que novas gerações formadas em um sistema educacional altamente igualitário se tornassem maioria no mercado de trabalho decorreram décadas (p.65-66).

De acordo com Munch (2018), pesquisador na Alemanha que estuda a educação das elites, os alunos das elites têm uma vantagem adicional. O autor desafia a noção da meritocracia e explica a vantagem cumulativa desses alunos. Como esses alunos já chegam ao campo de competição com algo diferenciado, isso provoca uma acumulação de vantagens ainda maior. As vantagens existentes são convertidas em vantagens novas.

A ideia que mais competição levar para escolas melhores e consequentemente produzir alunos melhores é desafiada. O autor propõe que mais competição leva a desigualdade de acesso às oportunidades educacionais e eventualmente rendas menores. Podemos considerar elites, neste momento, como famílias que já tem um acúmulo de vantagens significativas.

Como resultado deste levantamento, ficou claro que entender as classes sociais e econômicas no Brasil exige muitas perspectivas. Não somente existe uma luta sobre a nomenclatura, existe uma certa discórdia sobre a delimitação das classes. Incluído no problema é o fato que a alta classe média no país pode confundir certas vantagens econômicas com um status de elite, sendo a classe que detém a maior parte do poder econômico e político. As vantagens da alta classe média não são insignificantes em uma sociedade com tanta desigualdade. Considerando ao fato que esse grupo compõe a maior parcela das camadas superiores, seus pensamentos sobre educação foram julgados relevantes para compreender seu papel no setor da educação.

2. O CAMPO DE PESQUISA: ESCOLAS E DIRIGENTES

Em entrevista com Carta Capital sobre educação no Brasil, a professora doutora Dora Incontri, da Universidade Livre Pampédia, cita dois problemas que ela chama de doenças crônicas. Primeiro é a falta de compromisso que a sociedade tem com a educação. Para Incontri, a outra doença crônica é a desigualdade na educação disponibilizada às populações, ou classes sociais, diferentes:

Temos duas educação: uma para a elite e outra para o povo, que permanece sem acesso a uma escola minimamente de qualidade. Esforços aqui e acolá, idealistas e militantes aqui e ali, mas, no grosso, temos uma elite educada em escolas razoáveis – apesar do que não foram integralmente, nem eticamente nem com autonomia e pensamento crítico – e temos uma escola pública de má qualidade, porque não interessa aos poderes instituídos que a população aprenda a pensar. (CARTA CAPITAL, 2017, s.p.)

O que interessa a pesquisa atual, é a divisãoposta do campo educacional: ou é escola pública ou é escola para elites. Sem dúvida, a pesquisadora usufrui de uma hipérbole que o ambiente da entrevista permite. Contudo, a distinção é clara. Tudo que não é da escola pública está destinado a elite. Convém, portanto, compreender melhor se todas as escolas particulares no Brasil são do uso da elite e se não forem, como as escolas podem ser classificadas e agrupadas.

Enquanto a renda familiar parece ser a porteira que indica quem entra ou não em uma determinada escola, a realidade das escolas e as famílias que as frequentam pode não ser tão simples. De modo geral, parece que existem poucos indicadores para classificar uma escola. Adiante veremos autosseleção e ranking do ENEM, além de boca a boca e pesquisa de opinião. Ranking ou estratificação pode ser limitado, mas existem, sim, outros critérios que as famílias parecem buscar, tais como tempo integral ou não, segmentos atendidos, com ou sem fins lucrativos, associações comunitárias, infraestrutura, segurança e mensalidade.

Mesmo assim, os fatores discutidos brevemente mostram as escolhas das famílias mais do que os agrupamentos das escolas. A filiação em uma associação exclusiva não garante que uma escola seja "de elite", assim como a mensalidade também não garante.

As escolas particulares do estado de São Paulo são representadas por dois sindicatos patronais: Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo (SIEEESP) e Associação Brasileira de Escolas Particulares (Abepar). Pela divisão em dois grupos patronais, a noção de que tudo que não for público é elite já sofre uma alteração. De acordo com a Abepar, existem 1,2 mil escolas privadas na capital paulista que atendem 1,2 milhões de alunos da educação infantil ao ensino médio (ABEPAR, s.p.). A entidade é formada por um grupo de "escolas particulares de excelência", autodenominação que não possui critérios divulgados, embora haja uma lista de associados no site. É possível encontrar escolas conhecidas na imprensa e no senso comum como tendo algum tipo de destaque, especialmente por serem caras e exclusivas. Contudo, nem todas as escolas se encaixam nessa designação. Como exemplo, o site de uma das escolas associadas, a Escola Mais, anuncia mensalidades a partir de 980 reais e promete "educação de qualidade por mensalidades que cabem no seu bolso" (ESCOLA, s.p.). Em contrapartida, outra escola associada à Abepar, Avenues, divulga valores acima de R\$170.000,00 por ano (INTERNATIONAL, 2022). Exatamente como as escolas se julgam e se agrupam não está divulgado. Mesmo assim, essa autosseleção de "escolas particulares de excelência" representa uma forma, embora pouco objetiva, de estratificar as escolas particulares.

Os rankings representam outra forma de classificar as escolas. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulga anualmente dados e microdados sobre os resultados do ENEM. Esses dados são utilizados por diversos agentes como forma de agrupar escolas com características em comum. Sites como Descomplica Blog (DESCOMPLICA, s.p.) e Blog do ENEM (BLOG, s.p.) divulgam essas informações e

ajudam alunos do ensino médio a navegar na transição para a faculdade por meio dos vestibulares, classificando as escolas no processo, enquanto o portal Melhor Escola (MELHOR, s.p.) foca mais nas famílias e suas escolhas educacionais. Finalmente a Evolucional (EVOLUCIONAL, 2021) aborda a preparação para o ENEM e vestibulares, oferecendo simulados usados por muitas escolas. Embora os microdados existam, e suas análise abram o leque de informações possíveis para a categorização das escolas, tudo indica que os rankings simples de ENEM ainda são mais amplamente utilizados para estratificar as escolas, pelo menos pelas escolas e as famílias que as frequentam.

O portal Melhor Escola, por exemplo, ajuda as famílias a encontrar escolas e bolsas de estudos. Os pais podem buscar pela cidade ou bairro, pelas informações sobre as escolas, ou pelos depoimentos das escolas e outras famílias. Usa os rankings de ENEM e outros também, mas afirma “Uma das formas mais usadas para escolher a escola dos filhos é a boca a boca” (MELHOR, s.p.). Sendo assim, desenvolveu o ranking “Melhores escolas particulares de São Paulo” com dados obtidos de pais, alunos, ex-alunos e professores. O tipo de ranking desenvolvido pelo portal, portanto, demonstra fator importante também detectado por Speakes (2017). Em pesquisa feita na Zona Leste de São Paulo, a pesquisadora dividiu uma série de perguntas no seu questionário em três blocos: motivações estruturantes, motivações sociais e motivações pedagógicas. A análise das respostas, representando 52,2% das famílias da escola, determinou fatores demográficos e aspectos variados da escolha de uma escola (p. 65). A investigação demonstrou que as famílias pesquisadas, no quesito motivações sociais, valorizavam mais a reputação da escola como escola boa (pp. 92 - 97). A pesquisa de Speakes e o texto do portal Melhor Escola se retroalimentam. O que as pessoas em determinado grupo social estão falando de uma escola é critério determinante.

Na falta de uma classificação com um apoio mais formalizado, serão discutidos agora alguns dos pontos que surgiram na pesquisa bibliográfica e nas entrevistas. As faixas de preço compõem uma das formas de fazer a divisão entre as escolas. Os chamados “grupos” educacionais, tais como SOMOS, Grupo SEB e Educação Arco, trazem esclarecimentos a esse respeito. De acordo com seu site nacional, o Grupo SEB conta com escolas em mais de trinta países. O texto apresenta um insight sobre a estratificação das escolas:

Por isso, somos arrojados e crescemos em ritmo acelerado, investindo fortemente na digitalização, internacionalização e na premiunização ou diferenciação de todas nossas operações, voltadas para diferentes segmentos de ensino e para diferentes classes socioeconômicas (GRUPO SEB, 2023).

Conforme publicado no seu material de marketing, as escolas de menor custo são as franquias. A Luminova, por exemplo, está descrita desta forma.

A Luminova nasceu com o propósito de democratizar o ensino de qualidade. Uma escola amplamente acessível, com metodologias ativas, muita tecnologia e aulas de inglês todos os dias (GRUPO, 2023).

O grupo SEB também oferece, entre suas marcas, escolas denominadas como “premium”. Diferente das escolas do grupo “franquia”, a descrição das escolas premium demonstra um investimento na EEI e nem menciona sequer acessibilidade.

A Escola Bilíngue Pueri Domus prepara o aluno para viver em um mundo em transformação... Para tornar o aluno um cidadão global, a escola oferece formação International Baccalaureate (IB), que abre portas de universidades no Brasil e no exterior (GRUPO, 2023).

Considerando a leque extremamente ampla das possíveis formas de classificar as escolas particulares, julga-se interessante fazer umas comparações com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), especificamente no que diz respeito aos Indicadores Sociais Mínimos, com uma informação razoavelmente fácil de identificar sobre as escolas

particulares: a mensalidade. O IBGE utiliza para o desenvolvimento dos Indicadores Sociais Mínimos, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios e outras, uma escala de "rendimento médio mensal familiar", no qual os rendimentos familiares são divididos em faixas relacionados ao salário-mínimo: até dois, mais de dois a cinco, mais de cinco a dez mais de dez a vinte, e mais de vinte (IBGE, 2000). Com dados sobre o salário-mínimo em um determinado ano e informações sobre as mensalidades das escolas na pesquisa e outras, fica possível traçar linhas sistemáticas para o agrupamento das escolas. Assim, os dados qualitativos que surgiram durante as entrevistas estão sustentados pelas categorias quantitativas, e ao mesmo tempo podem ser explorados de forma qualitativa.

Para contextualizar ainda mais a relação entre as mensalidades e as rendas familiares, refere-se à Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2017-2018 da AGÊNCIA IBGE de NOTÍCIAS para os efeitos da pesquisa atual e a forma para compreender como as escolas particulares têm ou não características em comum. A POF mostra que a despesa total média mensal familiar na região Sudeste é de R\$ 5.415,49 e que a educação compõe 5,1% dos gastos familiares nessa (AGÊNCIA, 2018). Num exemplo hipotético, uma família teria que ter uma renda mensal familiar de R\$100.000,00 para custear uma escola de R\$5.000,00 para um filho. Pode-se dizer que essa renda é muito alta ou a porcentagem é muito baixa - e certamente o é. Na sua entrevista, o dirigente da Escola Alfa, André, questionou a porcentagem do IBGE, estipulando que 5,1% era um valor baixo. O diretor explica, "Então esse percentual, dentro da nossa comunidade, pode chegar até trinta, trinta e cinco por cento." Assim, uma família com uma renda mensal de R\$14.300,00 conseguiria pagar a mensalidade da Escola Alfa de R\$5.000,00. Da mesma maneira, se considerarmos a porcentagem mais alta de 35%, uma família com uma renda familiar de R\$11.500,00 poderia pagar uma mensalidade de R\$4.000,00, que nem cobrado na Escola Beta, e uma família precisaria uma renda mensal de R\$28.000,00 para custear uma mensalidade de R\$10.000,00, conforme

cobrado pela Escola Gama. Com esta informação é possível voltar à discussão anterior, triangulando as informações. As mensalidades nos aproximam aos rendimentos médios mensais familiares (aproximados) e a possibilidade de saber em que faixa de renda as famílias se enquadram, sendo de dez a vinte salários-mínimos e mais de vinte salários-mínimos.

As escolas e os dirigentes

Um dos impedimentos de uma pesquisa com a rede privada de ensino, é o acesso às famílias que a utilizam. Speakes (2017) encontrou bastante obstáculos em encontrar uma escola disposta a compartilhar um questionário com suas famílias. De fato, a pesquisadora julgou de tamanho importância a dificuldade em obter a aceitação das escolas que escreveu a trajetória inteira e inclui como anexo ao trabalho final da sua dissertação. Posteriormente, essa complicação tornou-se assunto de um capítulo em um livro sobre as dificuldades encontradas pelo jovem pesquisador no seu caminho inicial de pesquisa. Outros pesquisadores encontraram as portas fechadas nas escolas da rede privada de ensino. Adrião (2014), por exemplo, teve suas solicitações para acesso às escolas e às famílias rejeitadas ou simplesmente não respondidas. Sua solução foi aplicar seu questionário fora dos portões da escola com as famílias que aceitaram compartilhar seu tempo.

Com esse empecilho em mente, e considerando que a perspectiva das famílias foi profundamente examinada em pesquisa anterior, definiu-se que a pesquisa empírica deveria focar na perspectiva dos dirigentes de algumas escolas. Nas três escolas escolhidas, a pesquisadora ou conhecia pessoalmente o dirigente convidado ou foi apresentada por uma pessoa bastante próxima aos dois lados. Todos os dirigentes assinaram termos de consentimento livre. Em dois casos, os dirigentes responderam uma das perguntas e depois se

arrependeram, solicitando que aquela pergunta não entrasse na pesquisa ou que entrasse com bastante cautela. Nos dois casos, os dirigentes reagiram a situações nas quais sentiam a possibilidade de que as famílias da escola poderiam estar expostas.

No final, o trabalho ficou com três entrevistas, cada uma com uma duração de noventa a cento e vinte minutos. Embora possa existir uma questão de universo muito restrito, a análise mostrará três escolas distintas, em quase todos os aspectos, e que mesmo assim demonstram traços comuns no que diz respeito à fracção de classe, ao estilo de vida e à EEI. Na perspectiva desta pesquisadora, triangulou-se um contorno em volta de uma classe média, alta e muitas vezes estabelecida, que posiciona a educação como necessidade para a manutenção de classe e um determinado estilo de vida. Segue uma breve descrição dos três dirigentes entrevistados e as três escolas que representam.

Todas as entrevistas ocorreram no meado do ano de 2021, quando o salário-mínimo era de R\$1.100,00. Valores das mensalidades, número de alunos, etc. refletem aquela época. Devido à pandemia, as entrevistas foram conduzidas pelo aplicativo Ring Central, ferramenta com amplas possibilidades de gravação. Para manter a privacidade das escolas e os dirigentes, as escolas foram nomeadas com letras do alfabeto grego e os dirigentes, todos atribuídos com o gênero masculino independente da própria identificação, receberam nomes tradicionalmente masculinos, também na ordem alfabética. Sendo assim, Escola Alfa é do Diretor André, Escola Beta é do Diretor Bruno e Escola Gama é do Diretor Caetano.

Escola Alfa

André é o Diretor Geral da Escola Alfa. Ele tem uma formação em engenharia e tem trabalhado com a escola de uma forma ou outra por dez anos. De acordo com dados da sua entrevista, André começou a trabalhar na escola em 2011, na época da construção da escola. Ele explica: "Como eu tenho formação de engenheiro, eu fiz toda a parte do planejamento da

obra, gerenciamento, *budget*, tudo isso." Naquele momento, seu trabalho foi como voluntário. Em 2012, o então presidente da escola convidou André para fazer parte da diretoria mantenedora. O diretor explica mais sobre a estrutura da escola:

Antes a governança da escola, ela tinha pais como sócios da escola, como associados da escola. Então todos os pais eram os donos da escola. Esses pais elegiam uma, uma diretoria mantenedora...Acima dessa diretoria ainda existia o conselho, com as mesmas funções que o conselho tem hoje. A grande diferença, de antes para agora, é que os pais deixaram de ser sócios da escola. (André, Diretor da Escola Alfa)

O diretor conta ainda sobre a mudança no estilo de governança que aconteceu em 2015 a 2016, quando a escola absorveu, em formato de fusão com uma outra escola. Ele esclarece:

Em julho de 2017 eu fui convidado para trabalhar como diretor presidente da escola, mas ainda como voluntário, no lugar do [ex-presidente da escola]. Em 2019 o conselho me contrata como profissional da escola...Agora eu sou contratado...como qualquer outro funcionário da escola. (André, Diretor da Escola Alfa)

Os dados relatados abaixo sobre a escola foram fornecidos na sua maioria pelo diretor, sem consulta à secretaria geral da escola ou a outros documentos oficiais. Foi explicado ao entrevistado que o trabalho não estava com a intenção de fazer uma análise estatística e, portanto, dados aproximados serviriam para expor o próprio pensamento e compreensão do dirigente da escola. A descrição física da escola e seu ambiente foi alimentado por um professor-informante⁷ indicado por meio da rede profissional da pesquisadora. O site oficial da escola também foi consultado para auxiliar a pesquisadora em situar a escola tanto dentro do cenário maior da rede privada de ensino na cidade de São Paulo quanto na triangulação proposta neste trabalho. De fato, o site revela poucas

⁷ Para evitar uma resposta com a aparência de uma propaganda, solicitei estas informações a alguns professores conhecidos. Como não consegui localizar um informante da Escola Gama, pedi ao diretor, mas não obteve um resultado. Assim, visitei a região da escola pessoalmente e utilizei o site extenso da escola para entender sobre sua localização.

informações sobre a escola. A aparência do site é bem limpa, com o logo da escola e um *slogan* em cima e quatro imagens na metade inferior. As imagens e suas legendas abrem pequenos artigos, como se fossem as matérias em um jornal da escola: festival de dança, campanha de agasalho, homenagem aos formandos. Setas indicando direita e esquerda permitem a circulação entre todos os artigos postados. Ausente da página está qualquer menção de informações típicas como quem somos, história, matrículas e localização. No canto superior da página tem um botão discreto indicando a área restrita. O site reforça uma noção, possivelmente uma das informações mais importantes, do que a Escola Alfa existe para seus membros e indicados – e não para o público em geral.

A Escola Alfa localiza-se em uma rua arborizada em um bairro nobre da cidade de São Paulo. De acordo com o informante-professor, nos arredores da escola encontram-se prédios residenciais, casas residenciais com áreas construídas de 1000 m² ou mais, casas transformadas em propriedades comerciais tais como agências de publicidade, spas, salões de beleza exclusivas e escritórios de advocacia. A escola situa-se entre duas pequenas praças, verdes e bem cuidados. Na proximidade de um quilômetro é possível encontrar uma das avenidas principais da cidade e dois shopping centers, um sendo de luxo.

Além dos arredores, o professor-informante descreveu o espaço físico da escola. O prédio foi construído inicialmente para ser um prédio de ginásios com três pisos, duas quadras em cada piso. Quando a Escola Alfa foi fundada, o primeiro piso foi reformado para acomodar as necessidades de uma escola: salas de aula, gabinetes de coordenação, banheiros, etc. Assim, era uma escola de dois andares. Em 2016, o segundo piso original foi reformado para acomodar a fusão mencionada anteriormente em antecipação de um aumento no número de alunos matriculados. Após a reforma, a Escola Alfa passou a contar com 4 andares, vários laboratórios, uma biblioteca, áreas de convivência, um refeitório, ateliês, salas de apoio, e também as salas de aula, gabinetes de coordenação e salas de reunião de tipos variados. As

salas de aula contam com ar-condicionado e luz natural. O piso superior do prédio ainda está ocupado por duas quadras.

Referente à população estudantil da escola, o Diretor André explicou sobre a pluralidade de grupos sociais servidas pela escola.

Então a gente tem gente na escola muito rica, muita rica mesmo, bilionários com "bê". A gente tem gente muito pobre. Pobre que a gente tem que dar dinheiro para a família comprar comida todo mês. Que além da bolsa de estudos a gente paga transporte, alimentação, livros, uniforme, psicólogo, médico...A gente dá toda condição daquela criança estudar sem que ela se sinta diminuída pela sua condição social. (André, Diretor da Escola Alfa)

O diretor também enfatizou que a escola conta com diversidade entre diversas crenças sobre o mundo e seu funcionamento. Ele explicou:

Você tem dentro da nossa escola, gente de direita, gente de esquerda, gente conservadora, gente liberal...A gente não tem um perfil específico de gente mais conservadora, gente mais liberal...a prova disso é que durante essa pandemia toda dia eu recebi muitos e-mails de famílias criticando nosso posicionamento e muitos elogiando. (André, diretor da Escola Alfa)

Posteriormente, serão discutidos aspectos dessas declarações para problematizar a pluralidade simplista descrita pelo Diretor.

O Diretor André abre o jogo sobre o custo da escola e como tais custos são pagos quando fala da grande divergência nas classes sociais atendidas pela Escola Alfa. Repetiu diversas vezes que a escola paga despesas muito além das bolsas tipicamente oferecidas, até alimentação e psicólogos. A mensalidade do ensino médio é de aproximadamente R\$5.000,00. Quando questionado sobre o fornecimento de bolas, diretor explicou que tem um programa extenso de bolsas, com aproximadamente trinta por cento dos alunos contando com pelo menos cinco por cento de desconto. A questão fica, então, como essas bolsas são financiadas. O diretor explica primeiro sobre o status da escola como entidade filantrópica.

A escola...ela é sem fins lucrativos e filantrópica. O que significa isso? Significa que ela, por ela...ela ser basicamente uma ONG, ela não paga uma série de impostos. Então a gente não paga PIS, COFINS, INSS e principalmente o INSS, a previdência. O INSS por parte da escola nós não precisamos pagar. Isso significa que a gente deixa de pagar vinte...por volta, entre vinte e vinte e cinco por cento da folha de pagamento da escola. (André, diretor da Escola Alfa)

Uma outra parte das bolsas, de acordo com o diretor, vem de uma ONG conhecida como Fundo de Bolsas, que apoia um grupo de quatorze escolas na cidade de São Paulo. O diretor conta que o fundo foi desenhado para, "*financiar crianças de alta vulnerabilidade social.*" O diretor enfatiza o fato de a escola ter alunos de todas as classes sociais, mas reconhece que em média as famílias são da alta classe média, com famílias trabalhando nas profissões liberais e sendo proprietários de pequenas e médias empresas. Segundo ele, um grande número de famílias que são sócias do clube social no qual a escola está inserida. Também mencionou que mais do que cinquenta por cento das famílias pagam a mensalidade pela de R\$5.000,00. De acordo com o diretor, a maioria dos pais da escola tem o terceiro grau completo. Ele elabora:

A gente tem muitos...muitas famílias que os pais fizeram mestrado ou MBA. MBA um monte de pais. Alguns com doutorado, não muitos, mas alguns com doutorado. Pós-graduação. Nesse sentido a gente é bastante afortunado. (André, diretor da Escola Alfa)

Escola Beta

Bruno é um dos quatro diretores da Escola Beta. Bruno é filho de pais educadores. Sua mãe era professora na rede pública e seu pai era professor de matemática e um dos professores fundadores da Escola Beta. Afirma Bruno, "*Então, minha história com educação vem assim da família, vamos dizer assim.*" O diretor relata que tem uma formação em

psicologia e ao longo dos seus estudos desenvolveu um interesse na psicologia escolar. O diretor continua explicando:

E uma das coisas que eu fui fazer foi um estágio na [Escola Beta], né? E a partir daí eu me encantei por educação e pelo trabalho em escola e, assim, é bem diferente do trabalho do psicólogo tradicional, que eu imaginava na clínica, né? Em que atua individualmente. Eu me encantei com a questão coletiva, com as dinâmicas de grupo, com as crianças. (Bruno, diretor da Escola Beta)

Além da graduação em psicologia, o diretor tem mestrado em psicologia e doutorado em psicologia de educação no qual estudou a relação entre a família e a escola. Entrou na Escola Beta há trinta anos e nunca mais saiu. Ocupa o cargo de direção faz dez anos. O diretor descreve sua posição assim, "*Tenho eu, que sou diretor escolar, que tô ali no dia-a-dia da escola, sou referência para os pais, para os alunos, para os professores, né?*"

Para traçar o perfil da escola, foram observados dados fornecidos na sua maioria pelo diretor, sem consulta à secretaria geral da escola ou a outros documentos oficiais. O site oficial da escola ofereceu informação suplementar e um documentário feito em comemoração aos 50 anos do colégio situa a instituição no espaço ocupado pelas escolas particulares na cidade de São Paulo.⁸ Finalmente, a descrição física da escola e seu ambiente foi alimentado por um professor-informante indicado por meio da rede profissional da pesquisadora.

A Escola Beta tem cinquenta e cinco anos de história. Na percepção da pesquisadora, é um colégio conhecido na cidade, particularmente entre pessoas que se consideram intelectuais, pois são artistas, advogados, professores universitários e militantes em partidos políticos mais esquerdistas que são formados no colégio ou tem filhos matriculados no colégio. No documentário da escola, um professor faz referência a esta realidade:

⁸Nem o título do documentário, nem sua referência não serão publicados neste trabalho para proteger o anonimato prometido às escolas.

O quanto que isso era uma referência. O que de gente que não estudou na [Escola Beta], mas que usava [Escola Beta] como um espaço...Eu lembro de vários amigos na faculdade falando, "ah, mas eu frequentei [Escola Beta], mas eu não estudava lá". Era um lugar onde muita gente vinha. Para a memória da cidade, aqui marcou profundamente. (depóimento no documentário de 50 anos)

Ao longo desses cinquenta e cinco anos, a escola tem ocupado seis sedes. De acordo com o documentário, os espaços foram se transformando na medida que o colégio e a cidade foram se transformando. As antigas sedes da escola agora são um terminal de ônibus, uma faculdade e até uma casa assombrada.

O professor-informante descreveu a sede atual como um prédio de 5 andares, incluindo um subsolo e o quarto andar ocupado por outra entidade. Fica localizada em uma rua quase completamente residencial, fato que causa um pouco de transtorno nas horas de entrada e saída da escola. Porém, o professor-informante também comenta que muitos alunos moram nas redondezas e vão para a escola a pé. Uma outra parte dos alunos usam transporte escolar, as peruas, para ir e vir das suas residências. De fato, o Diretor Bruno afirma que a maioria dos alunos moram no mesmo bairro que a escola ou nos bairros próximos. A rua da escola conta com prédios residenciais altos e está localizada em um bairro nobre da Região Central da cidade de São Paulo. O professor-informante explica que são prédios com apartamentos grandes, de alto valor por metro quadrado. A Escola Beta se localiza em uma rua de três quarteirões com uma estação de metrô no seu início e um shopping center no fim.

O professor-informante continua na descrição do prédio em si. Não foi construído para o colégio, é um edifício existente que o colégio aluga. É um edifício com um subsolo mais quatro pisos. A escola só não ocupa o último andar, que é de uso exclusivo dos proprietários do prédio. No subsolo tem o laboratório de ciências e o centro cultural. As salas de aulas, a biblioteca, o ateliê e os gabinetes de coordenação e direção estão distribuídos entre os outros três andares. As salas de aula contam com cortinas de *blackout* e lousas de giz. Em

invés de usar um laboratório de informática, a escola conta com laptops que podem ser levados à sala de aula e usados pelos alunos individualmente ou em grupos. Entre os detalhes providenciados pelo professor-informante é a explicação de que cada sala tem um sistema duplo de ventilação contando com ar-condicionado e ventiladores, além de janelas que abrem. Assim, pode-se promover a maior circulação de ar nas salas de aula. Atrás do prédio tem umas áreas adicionais: parque, sala de capoeira e quadra. Os alunos usam essas áreas para aulas e também lazer e momentos de lanche.

Quanto à sua organização burocrática, a escola conta com um grupo mantenedor, composto por trabalhadores da escola. O diretor explica com detalhes:

Essa foi uma... um acordo que foi feito desde a fundação. Então a escola era formada por um grupo de... foi formada, né? Foi primeiro um cursinho, foi formado por um grupo de professores desse cursinho do grêmio [de uma faculdade]. Que teve rachas políticos, ideológicos e aí, esse grupo que fundou o cursinho Escola Beta, o fundou sob essa perspectiva, de que todos ali eram trabalhadores daquela... aquele cursinho e eles não teriam lucro com a atividade educacional que eles exerciam, mas receberiam salário a partir do trabalho deles, né? E o lucro eventual que a instituição tivesse, né? O cursinho ou a escola, seria revertido em benefício pra própria escola. Então esse foi o princípio. (Bruno, diretor da Escola Beta)

O diretor continua explicando que o formato se mantém e ainda o grupo mantenedor da escola continua sendo composto por trabalhadores da escola, com exceção de algumas pessoas que continuam ligados à escola, como é o caso de uma mulher que é a viúva de um dos fundadores da escola.

São quase 600 alunos matriculados da educação infantil ao ensino médio. Tem a mensalidade mais baixa das três escolas estudadas, um pouco mais do que R\$3.500,00 e serve a uma população que pode ser descrita como uma elite intelectual e cultural. De acordo com a descrição do Diretor Bruno:

São pais de uma classe média composta por muitos profissionais liberais: jornalistas, arquitetos, psicólogos, psicanalistas, médicos, né? Com uma visão social e política mais à esquerda e que valorizam muito aspectos artísticos culturais no currículo. Não que não valorizam os outros, mas são... Até porque muitos são da área, né? Da comunicação, da arte, eles acabam tendo um olhar muito, muito atento para esta parte do nosso currículo e eu diria que é uma população de pais e estudantes muito críticos, muito antenados assim com... (Bruno, diretor da Escola Beta).

Além da ênfase cultural que o diretor implica no trecho acima, o currículo é descrito pelo foco na investigação e resolução de problemas, uma metodologia de trabalho que a escola denomina "metodologia problematizadora de ensino". A instituição não tem uma política formalizada de bolsas. O Diretor Bruno explicou que as famílias sabem que descontos são possíveis e solicitam. No máximo trinta por cento de desconto é cedido, embora tanto os valores quanto o número de famílias beneficiadas tivessem aumentado durante a pandemia.

Escola Gama

Caetano é o Diretor Brasileiro da Escola Gama, sendo responsável pelos aspectos do currículo relacionados à Língua Portuguesa e assuntos brasileiros, tais como história e geografia. O Diretor Caetano tem uma longa trajetória na educação. Começou a ensinar a Língua Inglesa em um programa de supletivo para funcionários de uma gráfica de grande porte. Tem, também, uma curta passagem pela rede pública de ensino e eventualmente assenta mais na educação bilíngue na cidade de São Paulo. Tem mestrado na área de Linguística Aplicada e trabalha na Escola Gama há aproximadamente sete anos.

Os dados relatados abaixo sobre a escola foram fornecidos na sua maioria pelo diretor, sem consulta à secretaria geral da escola ou a outros documentos oficiais. O site da escola é extenso e foi consultado também para complementar algumas informações. O Diretor

Caetano apresenta a Escola Gama dessa forma. O diretor informou que eventualmente a escola não tinha mais espaço para expandir e decidiu-se construir o Campus 2. Atualmente o Campus 1 está localizado em um bairro nobre da Zona Leste da cidade de São Paulo. Ocupa uma parte significativa de um quarteirão inteiro em uma área de casas grandes já transformadas em espaços comerciais. O diretor explica ainda que é uma região de muitos consulados, fato que acaba aumentando o número de alunos matriculados. A escola se localiza muito perto de um shopping center e ao lado de duas avenidas principais. Fica no início de um dos grandes centros financeiros da cidade menos que um quilômetro de um shopping center de luxo. Na hora da saída, observa-se que a maioria dos carros buscando os alunos são de marcas como Mercedes, Volvo, BMW e Land Rover.

O campus novo foi totalmente construído de acordo com os sonhos dos donos da escola:

Mas aí eles tinham um sonho de montar um prédio próprio e construído com o sonho deles do que seria uma escola ideal... Então há cinco anos eles fizeram o investimento no espaço, tem um prédio muito bacana, bem inovador mesmo. (Caetano, diretor da Escola Gama).

O Campus 2 foi construído em município próximo ao Campus 1. De acordo com o Diretor Caetano, a primeira unidade sempre teve muitos alunos deste município. Era a escolha lógica para a construção da sonhada expansão. Ambos os prédios estão localizados em terrenos grandes, fazendo com que eles tenham uma característica mais horizontal do que vertical. As salas de aula são arejadas com muito vidro e luz natural. O Campus 1, porém, não tem mais espaço para expansão lateral. O Campus 2 foi construído visando a possibilidade do seu crescimento futuro.

... aí hoje a gente tem na primeira unidade mais ou menos seiscentos alunos, é o que comporta, não cabe mais que isso, então ela tá na plenitude. E na

segunda unidade, que comporta mais de mil alunos, tá crescendo gradualmente, tem um pouco mais de trezentos. Então ainda tem muito para crescer. (Caetano, diretor da Escola Gama).

Na Escola Gama, as salas de aula têm algumas características especiais. Em primeiro lugar, a escola não usa a expressão "sala de aula":

Agora, por exemplo, a mudança dos espaços. A gente não chama mais as salas de aula de salas de aula, chama de learning spaces. E tudo é sala de aula. Inclusive muitos lugares de aula agora são abertos, são fora, né? Já tava nesse processo, com a pandemia intensificou muito mais por razões óbvias. Então tem coisas muito legais acontecendo. Tem mais espaço para inovação. (Caetano, diretor da Escola Gama)

Além da nomenclatura e as conotações que elas permitem, as salas, vis-a-vis as possibilidades para aprendizagem, têm um aspecto peculiar. O Diretor Caetano fala da natureza personalizada desses espaços.

Então eu sempre achei que a escola tem meio a cara do dono, e como eles são muito humildes, muito humanos, muito abertos, acabam dando esse tom na escola. Então a mobiliária lá. As salas de aula têm sofá, imagina? A gente tem sofá na sala de aula. Tem puff, tem tapete, tem mesa, tem isso, tem aquilo, tem tudo, então parece uma casa mesmo. Acho que as famílias dizem que sentem bem-vindas, acolhidas, é um grande diferencial. (Caetano, diretor da Escola Gama)

As famílias da Escola Gama representam mais de cinquenta países diferentes. O diretor cita de imediato: Japão, Coreia, Índia, Estados Unidos e países de língua espanhola. Ainda relata que a população imigrante da escola é aproximadamente vinte por cento. Outros vinte e cinco por cento têm famílias em que um dos pais é brasileiro e o outro é estrangeiro, tipicamente de um país anglófono. Outros cinquenta a cinquenta e cinco por cento são

famílias brasileiras. O diretor descreve a população da escola com divisões de acordo com o campus e a nacionalidade da família. Por exemplo, dos brasileiros que mandam seus filhos para o Campus 2, Caetano explica:

Dos brasileiros são as famílias emergentes, são as famílias de classe A ou as famílias de classe média alta, que a gente pode dizer, e aqueles que não estão na classe média alta, mas que almejam estar ou estão em ascensão. (Caetano, diretor da Escola Gama)

Sua descrição do Campus 1 mostra um contraste importante:

No Campus 1 tem essas famílias emergentes, mas tem mais famílias tradicionais de classe alta brasileira. (Caetano, diretor da Escola Gama)

O diretor também fala sobre a população internacional, dos dois campi. Na sua observação, esses alunos e suas famílias apresentam outras características de classe social:

No caso dos estrangeiros é diferente, o que é muito curioso, muito legal. Por quê? Quem vem pro Brasil? Vamos pensar nos alunos coreanos. Quem são essas famílias coreanas que vem pro Brasil? Não são a elite da Coreia, são trabalhadores de classe média média, às vezes até média baixa. Então, é um cara - um homem ou uma mulher - que é um executivo, que tem um cargo de médio pra alto, mas que necessariamente rico e que vem pro Brasil transferido. E eles ficam aqui no Brasil por volta de quatro anos de contrato, né? De acordo com as leis de imigração. E aí essas famílias não têm o mesmo poder aquisitivo que as famílias brasileiras. (Caetano, diretor da Escola Gama)

A Escola Gama cobra uma mensalidade de R\$10.000,00 para o ensino médio. Às vezes uma empresa inclui a mensalidade da escola no pacote de benefícios dos funcionários que vem transferido de outro país. A escola não é uma entidade filantrópica e não oferece nenhum tipo de bolsa. Isso significa que a maioria das famílias com filhos matriculados na

Escola Gama, particularmente as famílias brasileiras, tem uma renda média mensal familiar de no mínimo R\$28.500,00, ou seja, mais do que vinte salários-mínimos.

As três escolas demonstram diferenças nítidas, alguns já expostos aqui e outros a seriam esmiuçados posteriormente - custo, fração de classe, abordagem pedagógica e tipo de investimento em EEI. E seus dirigentes têm formações e perspectivas bem diversas. Chama atenção a postura dos diretores da Escola Alfa e a Escola Beta de muito pertencimento, deixando com bastante clareza que façam parte da comunidade servida pela sua escola. O diretor da Escola Gama demonstra uma posição oposta, deixando muito claro que a escola pertence a seus donos. Estas descrições agora servem para situar a análise dos aspectos chaves deste trabalho, buscando onde, como e até que ponto escolas diferentes convergem sobre assuntos relacionados à EEI e a inserção do jovem da alta classe média no mundo globalizado.

3. AS REVELAÇÕES DAS ENTREVISTAS

À primeira vista, pode-se questionar a escolha dessas escolas – e apenas elas – por serem demasiadamente distintas, o que inviabiliza compará-las entre si. De fato, são bastante diferentes quanto ao valor das mensalidades e à estrutura da governança. Entretanto, a análise demonstra que existem semelhanças adequadas para relacionar as três escolas em torno de um diálogo sobre um tema maior: a educação com ênfase internacional.

O intuito das perguntas no instrumento de pesquisa era de revelar aspectos dessas escolas e suas comunidades com relação a globalização e aspectos de classe social. O resultado inesperado foi a facilidade com que os dirigentes entregaram a conexão das suas escolas com outros assuntos, tais como a pandemia, as condições de trabalho dos professores nas redes públicas e privadas de ensino e uma agenda neoliberal para educação. Perguntas sobre o objetivo da educação e sobre a educação pública comparada com a educação privada explicam não só peculiaridades de classe social e estilo de vida desses grupos de pessoas, mas também a valorização do estado mínimo.

Ao descrever cada uma das escolas, sempre de acordo com o relato do seu diretor, torna-se visível que suas características se sobrepõem como se fossem componentes de um diagrama de Venn, com três círculos entrelaçados, no qual existem pontos de intersecção entre dois ou três dos círculos. A Escola Alfa e a Escola Beta têm algumas características em comum, enquanto a Escola Beta e a Escola Gama apresentam outros. As características que as três escolas compartilham são as mais interessantes neste momento da análise. Sendo assim, à medida que a discussão vai se desdobrando, será possível observar essas divergências e convergências.

O objetivo maior, portanto, é descobrir se existem convergências sobre a EEI e suas influências para compreender se essa abordagem da educação de fato constitui uma qualidade da educação particular na alta classe média.

Para compreender as divergências e convergências entre as escolas, em primeiro lugar é necessário observar as discussões de mensalidade e poder aquisitivo do capítulo anterior. A Escola Beta tem a mensalidade mais baixa e a Escola Gama tem a mensalidade mais alta das três escolas; contudo, com os cálculos feitos a partir de dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares, observamos que as escolas devem representar uma faixa de renda média mensal familiar entre dez e vinte salários-mínimos e mais de vinte salários-mínimos. Renda familiar, porém, não é o único fator a ser considerado quando pensarmos na classe social ou fração de classe; a pergunta mais relevante é sobre outros aspectos do *habitus* e do estilo de vida que unem estes três pontos na curva como parte de um agrupamento maior, a alta classe média de São Paulo.

Pierre Bourdieu (2006), na obra *A Distinção*, esmiuça cuidadosamente os aspectos que compõem a classe social ou sua partição, a fração de classe. O sociólogo detalha componentes tais como a formação dos gostos e a apreciação por padrões estéticos específicos, considerando as maneiras como tais componentes são adquiridos e transmitidos. Além de prover explicações por onde e como certos aspectos de uma classe social ou fração de classe se originam, explicita como tais aspectos se unem para uma compreensão maior do que é, de fato, um agrupamento social desse tipo:

A classe social não é definido por uma propriedade (mesmo que se tratasse da mais determinante, tal como o volume e a estrutura do capital), nem por uma soma de propriedades (sexo, idade, origem social ou étnica – por exemplo, parcela de brancos e de negros, de indígenas e de imigrantes, etc. –, remunerações, nível de instrução, etc.), tampouco por uma cadeia de propriedades, todas elas ordenadas a partir de uma propriedade fundamental – a posição nas relações de produção –, em uma relação de causa e efeito, de condicionante ao condicionado, mas pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas. (BOURDIEU, p. 101)

Fazendo uso dessa definição, fica mais evidente que as três escolas servem a extremos diferentes de uma mesma alta classe média, começando com a ideia de comunidade que cada escola, e cada diretor, transmitiu na sua entrevista. A Escola Alfa é uma escola com ligações religiosas e assim a noção de comunidade é forte e declarada. Nos primeiros momentos do encontro, o Diretor André explicou:

A gente, pela característica da nossa escola ser uma escola da comunidade [religiosa], você tem dentro da nossa escola gente de direita, gente de esquerda, gente conservadora, gente liberal. A gente tem de tudo dentro da escola. (André, diretor da Escola Alfa)

Depois disso, ele se refere a "nossa comunidade" em todos os momentos da entrevista, quando fala sobre a perspectiva sobre as bolsas ou sobre os momentos em que presume a quantidade de famílias que viajam para o exterior com frequência.

As outras duas escolas transmitem uma transparência também sobre as comunidades das suas escolas. Na Escola Beta, essa sensação de comunidade é clara no discurso do diretor, apesar de não representar um grupo especificamente delineado como na Escola Alfa. A comunidade desta escola foi construída a partir de dois pontos. Em primeiro lugar, a escola existe por mais do que cinquenta anos. Na medida em que filhos, primos, etc. de formandos passam a frequentar a escola, há a possibilidade da construção de tradições particulares ao grupo ao longo dos anos. O diretor faz referência a essa relação longitudinal com os membros da comunidade escolar: fundadores e filhos de fundadores ainda envolvidos na escola, professores que são egressos, etc.

Além disso, a escola segue um projeto pedagógico à base da investigação e do pensamento crítico. Isso requer uma confiança diferenciada dos pais e atrai um público com características específicas.

... eles acabam tendo um olhar muito, muito atento, para esta parte do nosso currículo e eu diria que é uma população de pais e estudantes muito críticos, muito antenados assim com... Acho que isso a [Escola Beta] acaba atraindo desde a fundação assim. Pessoas que tem uma... Algumas coisas que a [Escola Beta] antecede assim em comportamento, alguns movimentos que depois começam a ser mais de massa, sabe? Por exemplo, a onda atual da questão de gênero ou a questão racial, eu sinto que a [Escola Beta]... A gente começa a viver alguma discussão desse nível, depois isso aparece como uma coisa, um fenômeno maior socialmente. Como se a [Escola Beta] tivesse um, tendo assim uma antena de algumas questões sociais, políticas e culturais que depois toda uma... E acho que tem a ver com esse público que nos procura, né? São pessoas muito atentas a isso e muito críticas.

Seguindo este raciocínio, o diretor mostra ao longo da entrevista como a população da escola forma um grupo, uma comunidade, mesmo tendo fortes características heterogêneas. Em um episódio narrado, um grupo de pais discute em uma reunião se existe ou não uma classe média e se os membros da escola pertencem a essa classe. Na visão do diretor, o que é notável nesse episódio não é a discussão, mas, sim, o fato de que é um grupo de pais com o intuito de debater um assunto assim.

A população escolar da Escola Gama está composta por 3 grupos distintos que criam a unidade escolar. As famílias escolhem essa escola primordialmente por ser uma escola internacional que oferece qualificações aceitas mundo afora. De acordo com o Diretor Caetano, as famílias escolhem esta escola entre outras internacionais, mas não consideram as escolas brasileiras mais exclusivas, com mensalidades comparáveis. O diretor explica que os três grupos são constituídos de: alunos não brasileiros cujos pais trabalham no Brasil por poucos anos; alunos de famílias mistas (um brasileiro e um estrangeiro) que moram aqui no Brasil; e alunos brasileiros cujas famílias têm interesse em providenciar uma educação internacional para os filhos. De uma forma ou outra, o diretor relata que a maioria das famílias já mantém uma vida com aspectos internacionais. Sendo assim, a Escola Gama não

constitui uma comunidade tão cerrada, mas o objetivo compartilhado acaba sendo suficiente para revelar semelhanças sobre a educação dos filhos e o estilo de vida.

O Diretor Caetano descreve, por exemplo, as famílias brasileiras do Campus 2 como emergentes e com menos domínio da Língua Inglesa. As famílias brasileiras do Campus 1, porém, são da alta classe média ou classe alta. As famílias estrangeiras não demonstram tanta diferença entre os dois campi. São famílias de países com menos desigualdade, que estão situadas na classe média, uma classe com poderes aquisitivos bem diferentes das famílias brasileiras na mesma escola. O diretor explica assim:

Dos brasileiros são as famílias emergentes, são as famílias de classe A ou as famílias da classe média alta, que a gente pode dizer, e aqueles que ainda não estão na classe média alta, mas que almejam estar ou estão em ascensão. Esse caso mais é Campus 2. No Campus 1 tem essas famílias emergentes, mas tem mais famílias tradicionais da classe alta brasileira. No caso dos estrangeiros é diferente, o que é muito curioso, muito legal. Por quê? Quem vem pro Brasil? Vamos pensar nos alunos coreanos. Quem são essas famílias coreanas que vem pro Brasil? Não são a elite da Coreia. São trabalhadores de classe média média, as vezes média baixa. Então, é um cara - um homem ou uma mulher - que é um executivo, que tem um cargo de médio pra alto, mas que não é necessariamente rico. (Caetano, diretor da Escola Gama)

Educação e profissão são dois aspectos que unem não somente as famílias da Escola Gama, mas, de fato, as famílias de todas as três escolas. Todos os três diretores disseram que os pais dos alunos tendem a ter uma formação superior e muitos, um curso de pós-graduação. As profissões dos pais normalmente são as que exigem uma formação universitária. Caetano, o diretor da Escola Game explica dessa forma:

Quando eles fazem a matrícula obviamente vêm todas as informações, profissão do pai, profissão da mãe, essas coisas. E a gente não pergunta a faculdade do pai ou da mãe, mas pela profissão você infere que a pessoa tem nível superior, porque são executivos, professores, profissionais liberais. Então depende ter essa formação universitária. Eu diria que a maioria. (Caetano, diretor da Escola Gama)

Embora as convergências e divergências entre as escolas ainda serão discutidas, já expusemos evidências adequadas para considerar as três escolas com aspectos em comum que permitam a análise da EEI e as forças maiores que afetam os programas pedagógicas nessas três escolas que servem à alta classe média da cidade de São Paulo.

Pensamentos sobre a Língua Inglesa

Uma pessoa só precisa assistir à televisão ou observar os relógios de rua da Prefeitura de São Paulo para chegar à conclusão que falar inglês deve ser algo bem fundamental para a vida - do jovem, da criança, do executivo. Escolas de idiomas anunciam em abundância, prometendo um pertencimento ao globo, que quem fala inglês vai ser um cidadão do mundo. Conforme informado anteriormente, não cabe a esta pesquisa afirmar ou rejeitar a veracidade de tais promessas e nem de argumentar que o uso da Língua Inglesa é mais ou menos necessário no mundo de hoje. Procura-se, porém, compreender o que as escolas na pesquisa pensam sobre a Língua Inglesa e seu papel nas vidas dos seus alunos, alunos de uma alta classe média.

As três escolas representam níveis diferentes de investimento no ensino da Língua Inglesa, tanto nas atividades reais quanto nos discursos acerca do tema, mas elas compartilham a percepção de que o bilinguismo é absolutamente necessário para seus alunos. Em primeiro lugar, é possível observar entre as discussões dos três dirigentes um desejo pela língua inglesa que é ao mesmo tempo urgente e mal definido.

O Diretor André da Escola Alfa demonstra essas perspectivas múltiplas sobre o uso e necessidade do Inglês ao longo da entrevista. Ele explica que o idioma pode ser necessário para a vida social, cultural e profissional. O diretor argumenta:

Então o Inglês hoje ele... ele não serve somente pro trabalho e para quem trabalha com Inglês. Ele serve para... como uma língua universal. Como uma língua que quebra barreiras de comunicação. (André, diretor da Escola Alfa)

Em exemplo desse desejo mal definido de ser um falante da língua inglesa, o diretor afirma que uma pessoa pode usar a língua somente uma ou duas vezes por ano, mas quando chega uma visita está com aquela carta na manga de ser falante de Inglês. A leitura que pode ser feita dessa afirmação é a de que possuir a habilidade de usar uma língua é mais importante do que, de fato, usar a língua.

O Diretor André mostra a posição mais concreta sobre o ensino do idioma. A Escola Alfa tem quatro métricas para ver o progresso e sucesso da escola a cada ano. Tem métrica sobre questões financeiras e outra sobre a estabilidade das matrículas. As outras duas métricas são pedagógicas e relacionadas à EEI: o nível de Inglês dos alunos e a aprovação nos melhores vestibulares no Brasil e nas cem melhores universidades nos Estados Unidos.

Na Escola Beta, a história tem detalhes diferentes, mas o Diretor Bruno demonstra um raciocínio bastante similar. Suas palavras espelham as palavras do Diretor André.

Olha, falar inglês é falar uma língua universal, né? Então eu acho que é muito importante se você quer conversar, conhecer, né? Outras culturas... E nesse contato acabar conhecendo e se aprofundando na sua própria cultura, no seu próprio mundo. O Inglês é a língua universal que é falado mundialmente, né? (Bruno, diretor da Escola Beta)

O diretor afirma que aprender a falar em inglês é fundamental para os alunos. Explica, porém, que além das aulas curriculares da escola, muitos alunos buscam aulas extraclasse em institutos de idiomas ou aulas particulares.

O Diretor Caetano explica também a natureza universal da Língua Inglesa, mas adiciona uma camada a mais, dando explicações que vão para além da própria escola. Caetano fala primeiro sobre a proficiência em Língua Inglesa no Brasil.

Então eu sinto que, no Brasil, ainda tem muito espaço. O British Council fala que só cinco por cento dos brasileiros são proficientes em inglês, e nem todos esses cinco são professores, né? Imagine. (Caetano, diretor da Escola Gama).

Em outro momento, o diretor comenta mais sobre o motivo para uma pessoa aprender inglês.

Eu acredito que hoje é a língua inglesa, amanhã não sabemos qual será, né? Mas seja qual que for, no momento é a língua inglesa, é a chave pra você abrir a porta. Imagina que você tá diante de uma porta que você precisa passar para chegar num lugar melhor e você não tem a chave. Acho que a língua inglesa pode dar essa chave. (Caetano, diretor da Escola Gama).

Seu comentário desvenda uma contradição ou possivelmente, embora pouco provável, uma evidência que contradiz a noção de que quando mantém sua posição no espaço social, a alta classe média e classe alta já convive com as portas abertas. Com uma mensalidade de R\$10.000,00 essa é a escola mais cara e com uma comunidade mais abastada da pesquisa. A fala do diretor soa mais como os argumentos usados para descrever o que vai possibilitar uma ascensão social, embora a Escola Gama provavelmente atenda a mais famílias interessadas em manutenção de classe.

A discussão da universidade é um exemplo concreto de como e quando a língua pode abrir portas. Representa uma forma concreta de demonstrar como a língua inglesa une a alta classe média em um único espaço de estilo de vida. Todas as três escolas demonstram uma valorização dos estudos no exterior.

Os alunos da Escola Beta privilegiam a Universidade de São Paulo (USP) e as outras universidades públicas, mas, de acordo com o Diretor Bruno, recentemente as universidades tornaram-se mais atrativas porque oferecem cursos mais ágeis e diferenciados. A novidade nos últimos anos, porém, é o crescente número de alunos olhando para fora do país.

Mas eu vejo uma parte olhando para a possibilidade de estudar fora, né? Então todo ano a gente acaba tendo que participar desse processo seletivo de faculdades no exterior, fazendo cartas de recomendação e tal, isso tem sido uma situação muito frequente, que não era um tempo atrás. (Bruni, diretor da Escola Beta).

Na Escola Gama, todos os três grupos identificados – alunos brasileiros, alunos com dupla nacionalidade, estrangeiros – visam uma educação nos EUA, sempre tendo em mira universidades como *Harvard University*. Caetano elabora:

E sempre os mesmos que de cara já vem a sua mente. Então essa visão é muito comercial. De que a melhor faculdade é Harvard. (Caetano, diretor da Escola Gama).

A importância da escolha da universidade para assegurar um determinado estilo de vida chega a ser codificado na Escola Alfa, sendo que as estatísticas dos resultados dos vestibulares compõem uma das quatro métricas da instituição. O Diretor André explica o sistema da escola; o ingresso em universidades brasileiras como a USP, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Fundação Getulio Vargas (FGV) e em certas universidades norte-americanas, as melhores cem universidades do país, é considerado melhor do que a maioria das instituições nacionais. Apesar de não articular desta forma, fica evidente que a escola se avalia melhor quando os alunos conseguem se matricular em universidades com status e possibilidades para ter um *status social* altamente valorizado pela alta classe média de São Paulo.

Cada uma das três escolas representadas nesta pesquisa investe no ensino da língua inglesa de forma distinta, criando um leque de possibilidades. A Escola Beta tem o menor número de aulas por série, começando com o primeiro ano do ciclo 1. Não oferece nenhuma disciplina, tais como história ou matemática, lecionada no idioma. Mesmo tendo uma oferta

comparativamente menor, ainda valoriza um programa forte de Inglês. Falando sobre o desejo dos pais, Bruno disse:

Bom, acho que eles cobram que a gente tenha um bom curso de Inglês, o que eu acho bom. Em geral, essa parte que eu acho que valoriza bastante, acaba matriculando seus filhos e filhas em uma escola de línguas específicas, Cultura Inglesa, enfim. (Bruno, diretor da Escola Beta)

Nesse caso, o fato de o diretor falar tão abertamente que as famílias procuram suplementar os estudos de Inglês dos seus filhos traz um paradoxo para a análise. De um lado, o diretor afirma em alguns momentos na entrevista que a proficiência em Língua Inglesa é fundamental para o futuro dos alunos e, sendo assim, deve ter um bom programa de Inglês na escola. Por outro lado, é claro que a Escola Beta não investe tanto na EEI e no ensino de Língua Inglesa. Embora o diretor não explice as motivações, fica evidente, quando fala que as famílias estão atraídas pelo investimento em artes e cultura pela escola, que a escola reconhece a possibilidade de as famílias complementarem os estudos de Inglês de outras formas sem menosprezar sua importância.

A Escola Alfa adota uma abordagem mais abrangente, com sete a dez aulas semanais no ensino fundamental I e II. O diretor confirma que as famílias fazem a demanda de um programa forte de língua inglesa e atividades internacionais. Ele explica que a escola adotava uma prática de ter uma carga horário elevada de inglês desde sua fundação, mas que sofreu pressão para melhorar o inglês dos alunos com a popularização das escolas bilíngues. Ao ser perguntado sobre influências externas para a implementação de um programa forte de inglês, o diretor disse:

Sim, uma demanda da nossa comunidade é que as crianças precisariam aprender inglês para poder transitar pelo mundo. E como que a gente reagiu a isso? Entendendo essa demanda como legítima. E estamos no processo de melhorar o

ensino de Língua Inglesa a cada ano na escola. Repensando processo, cursos, é... enfim, isso acho que a gente tem feito. Ano a ano. (André, diretor da escola Alfa)

A adição de aulas de Inglês baseado em outros conteúdos surge em 2018 com ofertas de eletivas no Ensino Médio. Posteriormente, esse processo se desenvolve até serem incluídas em todos os ciclos as disciplinas que existem atualmente no currículo como *Ciências Sociais, Matemática e Artes Cênicas*. A questão de pressões externas, portanto, trouxe uma discussão importante à liderança da escola sobre como atender à demanda de continuar melhorando o nível de Inglês na escola. O diretor afirma que embora houvesse questões a respeito, a escola nunca contemplou seriamente uma transição a um currículo bilíngue. Ele explicou com bastante clareza:

Eu acho que o aprendizado de língua inglesa... ele não poderia ser o carro chefe de nenhuma escola, porque ele não, não é o propósito de uma escola ensinar inglês. Inglês é necessidade, mas não é propósito. (André, diretor da Escola Alfa).

Embora sua afirmação se apoie nas escolhas curriculares que ele expôs, outras falas revelam um pouco mais da imagem da realidade que o diretor pinta. Sua fala é coerente. Mas quando comparada com a explicação sobre a forma que a escola mede seu sucesso, uma contradição emerge. O Diretor André traça a estrutura desta avaliação usando quatro métricas para medir o progresso da escola, sendo uma o nível de Inglês dos alunos. Nenhuma outra disciplina está sujeita a avaliações anuais. Nenhuma outra disciplina tem a distinção de ter sua métrica própria. Parece que a Língua Inglesa é mais do que necessidade. Pode ser que não seja propósito ou carro chefe, mas sua importância ocupa um lugar de destaque.

A Escola Gama é um pouco diferente, pois como uma escola internacional, a instrução em língua estrangeira é uma característica fundamental. Nessa escola todas as matérias são lecionadas em língua inglesa com a exceção de um currículo limitado em

português, por exemplo, História brasileira e Língua Portuguesa. Os alunos passam a grande maioria do dia escolar interagindo e estudando em inglês. Mesmo sendo uma escola internacional, a escola toma cuidado de não se caracterizar como bilíngue. O Diretor Caetano conta uma cena de quando havia recém entrado na escola. Caetano relata:

Uma vez, numa reunião, eu disse que a escola fazia educação bilíngue. E eu quase fui apedrejado. Eu não disse isso para os pais, eu disse isso internamente, né? Eu quase fui apedrejado por um outro líder que falou, "Como assim? É claro que a gente não faz educação bilíngue, a gente não é bilíngue, a gente é internacional!" Eu falei, "Educação bilíngue é ensinar por meio de duas línguas, a gente faz isso, então a gente pode até não se chamar de escola bilíngue, mas a gente faz educação bilíngue." (Caetano, diretor da Escola Gama).

Nesta situação, é possível enxergar o componente social existente na promoção de bilinguismo na educação das crianças da alta classe média, pois a objeção do líder escolar na Escola Gama não é pedagógica ou curricular. Sua objeção é social e como escolas bilíngues e escolas internacionais são percebidas, com a clara afirmação que escolas internacionais são percebidas como superiores.

Além de compreender por que as escolas julgam a Língua Inglesa importante e detalhar como o idioma compunha o dia a dia escolar, durante as entrevistas, foram feitas perguntas para entender exatamente o uso atual da língua pelas famílias das escolas. O intuito era de entender se o uso corriqueiro do Inglês tinha uma conexão com a impressão sobre sua necessidade futura. Embora os dirigentes não tenham dados precisos, suas estimativas servem bem para situar as famílias das suas escolas e entender aspectos dos seus estilos de vida.

Todos os três dirigentes comentam sobre a frequência com que as famílias usam o idioma. Caetano, o diretor da Escola Gama, distingue entre o Campus 1 e o Campus 2. O diretor explica que tudo é conduzido em inglês no Campus 1: reuniões, visitas, comunicações, etc. Ele não lembra de receber solicitação para entregar o relatório de um

aluno em português. Por sua vez, o Campus 2 tem muito mais famílias que não falam inglês e solicitam os relatórios e comunicações em inglês. O diretor resume desta forma:

Então eu diria que no [Campus 1] a comunidade é totalmente anglofalante ou quase que totalmente anglofalante em vários níveis, tá? Tem gente que fala não tão bem, mas fala. E entende bem. Agora no [Campus 2] a gente tem uma porcentagem bem pequena, uma grande maioria é igual no [Campus 1], mas tem alguns que pedem a documentação toda em português sempre. Os comunicados... tanto que a tendência é que o comunicado no [Campus 2] seja bilíngue e no [Campus 1] em monolíngue Inglês. (Caetano, o diretor da Escola Gama).

As outras duas escolas tiram suas conclusões não pelo que as famílias mostram nas escolas, mas pelos seus conhecimentos e observações sobre as famílias. O Diretor Bruno da Escola Beta imagina que mais ou menos metade das famílias utilizam Inglês com regularidade, enquanto o Diretor André da Escola Alfa julga que é uma porcentagem muito menor. O diretor, porém, enfatiza que a ideia não é de quando usar a língua, mas de tê-la ao seu alcance quando necessitar.

Eu diria que uma minoria precisa no dia a dia, mas a gente entende que, mesmo que não haja a necessidade do uso da língua inglesa no dia a dia, em algum momento da carreira deles, eles vão precisar. Então, por exemplo, se eu vou receber alguém de fora, eu preciso saber inglês. Eu vou viajar para fora, eu preciso saber inglês. Se eu recebo um parente na minha casa, preciso saber inglês. (André, diretor da Escola Alfa).

Todos os três diretores afirmam a importância das viagens e a proficiência em Língua Inglesa para as viagens. Nas Escolas Alfa e Beta, os dirigentes consideram que poucas famílias viajam por motivos de trabalho, enquanto na Escola Gama, a natureza da escola como escola internacional já pressupõe viagens internacionais em números significativos. Bruno, da Escola Beta, enfatiza a importância de viagens nacionais e viagens de cunho cultural ou histórico, com menos destinos como *Disney World*, por exemplo. André, da escola

Alfa, não especifica muito sobre as viagens, mas é assertivo na sua afirmação de que as famílias da Escola Alfa viajam para o exterior, sim. A sensação de que os diretores passam é que viajar para o exterior e usar a Língua Inglesa nas suas viagens é um dado tão óbvio que nem é preciso mencionar. A ausência de afirmações assim sobre o uso da Língua Inglesa para o trabalho atual ou futuro é nítido.

Bruno, da Escola Beta, e Caetano, da Escola Gama, mencionam ambos uma relação entre cultura e o uso ou necessidade do Inglês. Os dois diretores falam que as famílias desejam a língua inglesa para usufruir dos bens culturais - literatura, museus no exterior, teatro. Caetano continua falando da cultura jovem, destacando que os jovens procuram o bilinguismo para interagir nas redes sociais, entender os *video games*, postar no *Instagram* e *Snapchat*.⁹

Quem sabe usar a língua inglesa tem acesso a um espaço de estilo de vida exclusivo, franqueado apenas àqueles que dominam a língua. Bruno enfatiza que habilidades linguísticas potencializam o desenvolvimento cultural, criando a possibilidade de o aluno ir mais longe ainda:

Acho que essa formação humana que a [Escola Beta] traz... ele tá preparado para ser um cidadão não brasileiro, do mundo. Circular por aí... se souber falar Inglês e espanhol então... (Bruno, diretor da Escola Beta).

Inicialmente, a pesquisa operava com a hipótese de que a oferta da língua inglesa existia para promover a distinção entre frações de classe. Na realidade, a análise mostrou que a oferta da língua inglesa responde, sim, a uma exigência das famílias, mas é uma exigência baseada em uma demanda real ou percebida do estilo de vida da alta classe média em termos de futuros estudos e profissões, bem como para uso em atividades culturais e de lazer.

⁹ *Instagram* e *Snapchat* são aplicativos de mídia social populares entre os jovens na época em que a pesquisa foi realizada.

Influências não pedagógicas às decisões educacionais

Desde o início, o intuito desta pesquisa era que o ensino da língua inglesa, particularmente nas escolas que servem a alta classe média, tem fundamentos e motivações muito além dos linguísticos. Inglês teria que ser mais do que uma matéria escolar, e o Inglês ensinado em escolas teria que ter um peso bastante específico. A pesquisa vislumbrava o potencial desses fundamentos para moldar uma visão do mundo e a educação em uma sociedade de classes.

Com o objetivo de compreender melhor quais poderiam ser os fundamentos, motivações e pressões relacionados ao ensino do idioma em escolas da rede privada de ensino, os dirigentes que participaram da pesquisa foram perguntados sobre globalização e educação, as classes sociais das suas escolas, vestibulares e universidades, hábitos e aspectos dos estilos de vida das famílias, os objetivos pela educação básica e a explosão de escolas bilíngues e novas escolas internacionais. Também foram discutidas semelhanças e diferenças entre as escolas públicas e as escolas privadas. Muito do que diz respeito ao uso e ensino da língua inglesa foi discutido anteriormente, mas a segunda parte da análise vai tratar dos aspectos mais ofuscados que apareceram nas respostas dos diretores, incluindo algo que não foi perguntado especificamente, mas que surgiu muito nas falas de cada um: neoliberalismo e educação no mercado livre. Umas discussões sobre a pandemia também oferecem *insights* sobre a visão do mundo destes diretores.

A visão de um mundo globalizado

A ideia de que ser falante da língua inglesa propicia à pessoa uma capacidade especial de habitar ao mundo sempre me incomodou. A sensação foi fomentada por referências a

respeito, nas mais variadas dimensões: propagandas, slogans, páginas de *Facebook*¹⁰,

Instagram e até nomes de escolas. A conexão entre educação, língua inglesa e palavras como "mundo", "globo" e "mundialização" parecia, antes de realizar a pesquisa do campo, tão importante que dominariam as entrevistas. Na verdade, a importância foi detectada, sim. Contudo, a leitura a ser feita é que a conexão é tão importante, tão omnipresente que passou a ser óbvia, cem por cento natural, nem merecedor de ser questionado.

Para tentar entender este relacionamento entre as escolas e seus conceitos de globalização, os entrevistados foram perguntados sobre a forma que sua escola se posiciona frente ao mundo que frequentemente é considerado "globalizado". Tanto o Diretor André quanto o Diretor Bruno responderam com definições do que acreditam ser o significado de globalização ou globalizado. O Diretor André explica assim:

O mundo globalizado, ele traz pra gente esse convívio com culturas muito diferentes. E aí, de novo, a propósito da escola que é fazer com que alguém consiga transitar dentro do mundo de maneira ética - transitar em termos de trabalho, de sociedade, de qualquer... de turismo, de qualquer aspecto da vida - de maneira ética, é você viver num mundo globalizado. (André, diretor da Escola Alfa).

Os dois diretores também colocam limites no que chamam de globalização.

Tem hoje um grupo que é, muito é... É... A família já passou um tempo fora fazendo..., o pai e a mãe estudando determinado assunto nos Estados Unidos ou na Europa, depois voltam, então são famílias, que eu brinco, globalizadas, né? Assim, nesse sentido de estar circulando pelo mundo, estudando, observando, coisas, né? (Bruno, diretor da Escola Beta).

A gente fala que o mundo globalizado, ele é um mundo, praticamente nas grandes cidades, onde você vive, você convive, com muitas, com muitas culturas diferentes da sua, no mesmo espaço. Antigamente pra você conhecer um americano, um italiano,

¹⁰ *Facebook* é uma plataforma de mídia social popular entre jovens e adultos na época em que a pesquisa foi realizada.

um japonês, muitas vezes você tinha que se deslocar para esses lugares para conhecer a cultura deles. Hoje todas essas culturas tão misturadas dentro das cidades. Então você vai para Novas Iorque porque você vai ver de tudo lá. Você vai ver um americano, mas vai ver todas as culturas. Aqui em São Paulo a mesma coisa. (André, diretor da Escola Alfa).

Globalização é descrita como algo limitado às cidades, às pessoas que viajam e ao contato entre culturas. Viver no mundo globalizado significa somente coisas boas ou necessárias e pertence aos privilegiados. Em contrapartida, os diretores falaram de como a pandemia trouxe uma explosão de tecnologia que, para essas pessoas, marca um estreitamento maior ainda das relações em nível global. O Diretor Bruno descreve intercâmbios esportivos com alunos no Chile, possibilitados por meio da tecnologia e sem ter que pegar avião e ir para nenhum lugar. O Diretor Caetano explicou que a mobilidade das famílias permitiu que voltassem para seus países de origem durante a pandemia, significando, então, que os alunos às vezes faziam suas aulas do Japão ou Coreia pela madrugada. O Diretor André, por sua vez, ligou a tecnologia e a globalização ao trabalho.

Hoje em dia, por exemplo, trabalhar num mundo globalizado, onde as distâncias são mínimas... Eu posso trabalhar, por exemplo... Se eu quiser morar hoje na Nova Zelândia e continuar trabalhando para a escola, eu posso. Eu posso trabalhar pra qualquer empresa do mundo estando aqui na cozinha da minha casa. (André, diretor da Escola Alfa).

Os diretores também fizeram referência à globalização nas discussões sobre a universidade. Fica evidente que, na Escola Alfa e na Escola Gama, a preferência é que os egressos possam fazer faculdade no exterior. Conforme explicado anteriormente, uma das métricas que a Escola Alfa usa para se avaliar é o número de alunos que ingressam nas cem melhores universidades nos Estados Unidos. O Diretor Caetano da Escola Gama explica que os alunos nem cogitam nas universidades brasileiras, tanto que a escola não faz preparação

para o ENEM. O Diretor Bruno da Escola Beta respondeu sobre globalização exatamente com uma discussão de faculdade e os futuros dos alunos.

Olha, isso é muito interessante, né? Porque é isso que estou falando. Os nossos alunos vão dando sinais, eles vão falando, "Olha agora eu tô...", "Olha, você pode fazer uma carta de recomendação porque vou tentar uma universidade fora", assim e tal. Então de alguma maneira eles estão dando esse norte, "Olha o mundo...", "O meu quintal", né? "Não é mais minha cidade ou meu país, é o mundo", né? (Bruno, diretor da Escola Beta).

É evidente pelo discurso dos diretores que a globalização é considerada algo positivo, possivelmente porque parece ser também inevitável, algo que já chegou e vai continuar avançando. Mesmo quando o Diretor Bruno relata sobre um aluno, seu próprio filho, que não quer estudar inglês, sua resposta aponta para a inevitabilidade do Inglês no mundo atual. Bruno falou da hesitação do filho de oito anos para estudar Inglês pois é o idioma do colonizador.

Mas meu argumento era assim, "Se você não quer ser colonizado, aprenda a língua do colonizador, tá bom? Se você não quiser ser colonizado, domine a língua do colonizador! Fale a mesma língua que ele, senão cara, você vai... (Bruno, diretor da Escola Beta).

Além desse episódio breve, não houve nenhum questionamento sobre globalização ou qualquer tema que coloque em xeque o fenômeno ou o ensino da língua inglesa. Curiosamente, o Diretor Caetano da Escola Gama, traz uma contradição que serve para reafirmar as características e separações visíveis em uma sociedade de classes. Conforme já demonstrado, todos os diretores fizeram menção de contato com outras culturas, de conhecer mais e melhor o mundo no qual habita e de aproximar as distâncias entre povos e lugares. O diretor afirma uma diferença, porém, quando fala do Brasil. Explica que os alunos brasileiros

da sua escola não têm o costume de aproveitar os bens culturais e de lazer da cidade de São Paulo. Ele argumenta:

Então essas crianças, o passeio delas, a vida de lazer e cultura...Se tiver um clube como o Hebraica, como o Pinheiros, aí eles vão pro clube, porque eles consideram que é um lugar seguro. Mas acaba ficando muito na bolha, né? Eu não vejo essas crianças, esses jovens, conhecendo a realidade fora de sua bolha. (Caetano, diretor da Escola Gama).

As entrevistas não seguem sem outras críticas, porém, observe-se que a maioria das opiniões de teor crítico ou negativo giram em torno da discussão dos papéis do público e privado na educação.

Hábitos e práticas neoliberais na educação brasileira

Durante as entrevistas, temas sobre neoliberalismo surgiram de duas formas, mesmo que o conceito não tivesse sido nomeado nem uma única vez. Em primeiro lugar, tendências neoliberais foram expostas em momentos aleatórios, mostrando um pouco o posicionamento de cada diretor. O outro momento foi quando as entrevistas abordaram questões relacionadas às escolas públicas comparadas com as escolas particulares. As perguntas foram elaboradas para provocar discussões sobre classe social, mas o resultado maior foi de entregar alguns pensamentos sobre neoliberalismo e uma agenda neoliberal para educação.

Em primeiro lugar, todos os dirigentes deixam bem claro que as escolas particulares são responsivas aos seus mercados e clientes, as famílias. Pode ser de maior ou menor grau, mas é uma característica em comum. O Diretor Bruno, por exemplo, explica que são os pais que pagam as mensalidades, e assim a escola tem que enfrentar pais com demandas às vezes difíceis. É necessário encontrar um equilíbrio.

Olha, a educação privada ela depende dos pais que pagam a escola, certo? Portanto é muito fácil cair na educação privada num clientelismo. Ou numa relação de

consumidor com a escola e não numa... numa relação de usuário, e que eu acho que a escola pública é diferente. E acho, e aí eu tô falando que é um conflito que eu acho que as escolas particulares têm, elas ficam refém desse público. E muitas vezes abrem mão dos seus princípios, dos seus jeitos de encarar para atender demandas que são na linha do que, "Eu pago, eu quero assim!" né? (Bruno, diretor da Escola Beta).

Mesmo assim, a Escola Beta deixa muito claro que tem uma relação complexa com o mercado, visto que determina desde sua fundação que quaisquer lucros voltariam para a escola. Embora uma posição assim frente aos lucros da escola não a livra de a realidade da educação concebida ser uma mercadoria, verifica-se uma consciência exposta acima sobre natureza problemática da relação fornecedor - cliente entre escolas e famílias. O fato de ter que explicitar esse tratamento de lucros logo demonstra que lucros são, de fato, um assunto no meio educacional. O diretor explica assim:

E o lucro eventual que a instituição tivesse, né? O cursinho ou a escola, seria revertido em benefício pra própria escola. Então esse foi o princípio. O que aconteceu ao longo da história? Esse núcleo fundante, algumas pessoas foram deixando de fazer parte, outras foram entrando, né? É... é atualmente... Mas nunca houve essa... Mas esse princípio de que a escola, quando tivesse lucro, reverteria para os próprios. Para a própria escola ou para todos os trabalhadores da escola, não para quem tava ali no contrato social como responsável ou mantenedor, isso se manteve, né? (Bruno, diretor da Escola Beta).

O Diretor André também afirma uma relação mercadológica entre a escola e sua clientela, as famílias, mas explicou que uma reestruturação da escola que aconteceu alguns anos atrás minimizou o poder das famílias no cotidiano da escola. As famílias deixaram de ser sócias e, portanto, sua influência foi alterada:

Eles não interferem mais no cotidiano da escola. Eles não têm como fazer essa ingerência. (André, diretor da Escola Alfa).

Mesmo assim, ele reconhece que as famílias continuam sendo os clientes da escola.

A noção de métricas e objetivos que podem ser mensuradas de forma concreta está imbricada na conceituação da Escola Alfa. Tanto que o diretor volta à ideia algumas vezes. Além disso, o diretor menciona uma lógica da escola particular e que pode entrar em conflito com os professores que têm a tendência de criticar esse aspecto das escolas particulares. O diretor tem uma forte crítica a esses professores, que desaprovam a natureza mercantilista da escola particular. André explica:

Um professor da escola privada muitas vezes, ele tem dificuldade que ele trabalha para uma instituição privada. Ele tem dificuldade de entender esse conceito. Então ele toda hora verbaliza que educação não é comércio para ser vendido, mas ele esquece que ele trabalha numa instituição privada que tem famílias que pagam até trinta por cento da sua renda para ter esse tipo de educação. Com os propósitos daquela instituição. (André, diretor da Escola Alfa).

O diretor continua sua explicação com o exemplo dos professores em tempos da campanha Escola Sem Partido.

E... e muitas vezes eu vejo isso como uma falsa questão. Eu vejo muitas vezes a história de Escola Sem Partido, que é um grande absurdo. Um grande absurdo, uma bobagem. Uma bobagem. Mas por que que ela surge? Porque muitas vezes o professor não entende qual que é seu papel na sala de aula. Que não é o de se projetar ou projetar os seus ideais sobre o aluno. Mas é fazer o aluno pensar por si só para ele ter liberdade de verdade de pensamento. (André, diretor da Escola Alfa).

A ambiguidade que o diretor insinua se repete algumas vezes, pois a linha entre o que o mercado exige e o que a escola pretende é às vezes tênue. Isso fica mais aparente ainda quando analisarmos as respostas que fazem uso da noção de educação como mercadoria fornecida pelos grandes grupos educacionais, algo que surge mais nas discussões sobre a educação pública.

Todos os três diretores discutiram as diferenças entre as redes privadas e públicas de ensino em termos de objetivo, financiamento e professores, sendo esses últimos o único ponto de discussão sobre qualidade. Se o objetivo da educação em rede privada é diferente ou deve ser diferente da educação em rede pública não foi um consenso, mas fica claro que os diretores detectam diferenças, sejam elas explícitas ou implícitas. Contudo, concordam que na prática existe uma diferença de objetivo para os dois setores. O Diretor André primeiro explicou sua visão sobre o objetivo da educação:

Preparar uma geração de jovens. Preparar essa geração de jovens para poderem construir uma sociedade melhor do que a dos pais deles. Melhor em todos os sentidos. Mais rica, mais empática, mais cidadã, com mais cidadania,...com mais empatia, com mais senso do que que é um coletivo, uma sociedade em si. Esse, pra sociedade, eu acho que esse é o objetivo da escola: preparar uma geração para ocupar esse lugar. (André, diretor da Escola Alfa).

Nesta pergunta, não foi esclarecida se o diretor deveria responder sobre a educação de forma geral ou sobre a educação privada. No entanto, depois de alguns minutos quando perguntado se os objetivos seriam iguais para a educação pública, sua resposta inabalável afirmou:

Não! Educação pública no Brasil, básica, ela... ela é quase uma instituição para manter o status quo da sociedade. Ela não tem grandes aspirações. (Caetano, diretor da Escola Gama).

O Diretor Caetano tem uma outra perspectiva, parcialmente devido ao seu próprio histórico como aluno de escola pública. Caetano afirma que a escola pública abre mais as oportunidades dos alunos, que traz mais possibilidade de ascensão social. Ele explica:

Eu acho que a escola pública ela tem, além de tudo as outras escolas têm, tem essa possibilidade de mostrar outros futuros possíveis. Ajudar esses meninos e meninas sonharem! E, quem sabe, alguns deles conseguem sair disso. (Caetano, diretor da Escola Gama).

Com uma perspectiva levemente diferente, Bruno, o diretor da Escola Beta, afirma que os objetivos deveriam ser iguais para escolas privadas e escolas públicas, mas ainda consegue traçar uma linha que diferencia com bastante clareza. O diretor explica, a escola particular ensina conteúdo, mas:

Olha, na teoria são, né? Na teoria são. Mas na prática, não, né? Tem também um estereótipo que eu acho que as pessoas muitas vezes acabam se revendo socialmente que é assim: a escola forte, de muito conteúdo que exige essa memorização... Esse daí é escola particular. A escola pública, ela vai trabalhar a empatia, a solidariedade, coisas abstratas. Tem um certo estereótipo disso. Mas eu acho que...que não...É um estereótipo, numa certa medida. Eu conheço muitas escolas públicas com um trabalho muito sério e muito... que dão uma formação muito boa e conheço muitas escolas particulares péssimas. (Bruno, diretor da Escola Beta).

Entre os três diretores, o que tem uma posição mais crítica sobre a escola pública é a pessoa formada como engenheiro e não como educador ou especialista em educação. De fato, é o Diretor André que introduz, sem nomeá-las diretamente, ideias neoliberais sobre o estado mínimo e a mercantilização da educação entre outros aspectos não monetários da sociedade. O diretor ilustra dois pontos que mostram sua tendência ao pensamento neoliberal. De imediato, quando a discussão sobre a escola pública começou, André se pôs a falar sobre o financiamento pela educação.

Eu acho que se aplica mal o dinheiro. Não falta dinheiro. Eu acho que se aplica mal o dinheiro, porque são tantas camadas até o dinheiro chegar na escola e na mão do professor!... Eu não acho que falta dinheiro diretamente. Eu acho que tinha que tirar as camadas e entregar o dinheiro diretamente para as escolas e cobrar as métricas dessas escolas. (André, diretor da Escola Alfa).

O diretor André continua com uma discussão de resultados. Na sua perspectiva, existe uma troca entre o financiamento do Estado e os resultados entregues pela escola, como se

fosse o relacionamento entre um cliente e um fornecedor. Estabelecendo metas e cobrando resultados vai-se longe na tentativa de melhorar a educação pública, na sua perspectiva.

Tirar as camadas. Tirar um monte de penduricalhos de secretarias, de administradores, de um monte de coisas, pro dinheiro chegar de fato. E cobrar as escolas. Resultados, né? Você entrega recursos e cobra resultados. (André, diretor da Escola Alfa).

Voltando mais uma vez ao seu ponto principal, o diretor encerra esta seção da entrevista com um pensamento bastante claro.

O propósito da escola pública e privada eu acho que no fundo são os mesmos. O que você compra é a qualidade. (André, diretor da Escola Alfa).

Ponto adicional levantado por todos os dirigentes foi a qualidade dos professores, seus salários e as condições de trabalho. Curiosamente, na consideração da escola pública, existem críticas sobre questões financeiras e os objetivos que a sociedade tem por este setor de ensino. Todavia, em termos de qualidade educacional ou pedagógica, a única crítica é dos professores, ou seja, na opinião desses três educadores, a responsabilidade pela qualidade inferior da educação na escola pública é dos professores, pelo menos no *top of mind* dos diretores. Os bons professores nem ficam no setor público porque os salários são baixos e outras condições de trabalho são menos que ideais. Restam somente os professores menos qualificados para as escolas públicas. Sendo assim, os professores tornam-se agentes no mercado livre, vendendo suas habilidades para quem oferece mais, posição nunca assumida pelo Estado.

O Diretor Bruno vai além da escola pública na sua crítica aos professores e suas condições de trabalho, acusando escolas particulares, particularmente as de baixo custo, de comprometer a educação das crianças com políticas desenhadas para baratear custos,

inclusive práticas que diminuem o contato pessoal entre professores e estudantes. Em uma descrição dessas escolas, o diretor declara:

E aí, para além do sistema de ensino, ela, supostamente, tá usando do recurso da tecnologia, da distância, para baratear seus custos. Então não fica só num sistema de ensino que ela compra, fica também em relações pessoais que ela tá supondo possível que não precise e o trabalho mediado por tecnologia pra complementar. E aí ela consegue cobrar menos também. (Bruno, diretor da Escola Beta).

O diretor Caetano critica a mercantilização da educação de forma mais franca ainda, não sobre sua escola especificamente, mas sobre a tendência de organizar a educação em grandes grupos educacionais, tais como SEB, SOMOS e Atmo. O diretor demonstra a conexão plena entre uma série de problemas com essa estrutura. Sua crítica é sobre a forma que os grupos organizam os empreendimentos educacionais, e assim a qualidade e o projeto pedagógico, bem como as condições de trabalho dos professores, de acordo com as camadas que compõem a clientela de cada segmento do grupo.

Então, você não precisa pagar muito bem. Você não precisa selecionar os melhores professores. Você não precisa de grandes estruturas. Você põe ali um pouco de tecnologia, porque pra comunidade que eles atendem já é muito impressionante, e é isso. Então existe uma diferenciação agora dessas faixas de escolas particulares, "de acordo com a clientela". É a fala deles, não é minha fala, tá? É a clientela que vai definir essa especificação e qual é o "produto". Eles chamam assim, inclusive, né? Qual é o "produto educacional" que eles vão criar. É assim a fala deles, já ouvi várias vezes...O compromisso não é com a educação!

O Diretor Bruno também formula suas críticas a esses grandes grupos educacionais, que têm múltiplas escolas e universidades, editoras e outros empreendimentos do ramo. O que chama bastante atenção é a forma com que as "marcas" dos grupos estão destinadas a públicos diferentes de acordo com mensalidade e a classe econômica capaz de adquirir cada

"produto" com ênfase nas escolas com mensalidades baixíssimas. O diretor explica o funcionamento desses sistemas, traçando uma comparação com os planos de saúde:

Agora tem um outro modelo que é a escola... que nem virou plano de saúde... laboratório de exame, né? Tem o Einstein e tem o Einstein B. Tem o Fleury e tem o A+, né? Então agora tem entrado no mercado escolas que são redes B de um padrão A. Então tem Avenues e a outra... Não sei qual é. Mas é uma escola... Luminova, né? Essa... essa escola Luminova, ela é uma rede B. (Bruno, diretor da Escola Beta).

Ou seja, a escola particular deixando de ser algo só da alta classe média e elite, mas tornando-se algo que minimiza o dever do estado no ato de uma quase privatização.

Uma das indagações que mais movimentou esta pesquisa é um desejo de entender melhor a ligação entre determinadas frações de classe e as escolhas educacionais feitas em prol das crianças daqueles grupos. No momento em que, inicialmente, tentamos entender o que definiria a fração de classe em cada escola, houve um grande equívoco. Entender que classe social e fração de classe poderiam ser definidas em linhas duras, com valores e contornos que poderiam ser explicitamente descritas criou uma dificuldade que ao inspecionar mais de perto não agregaria valor à pesquisa. Uma leitura cuidadosa das entrevistas demonstrou que os próprios diretores providenciaram todo o necessário para desenhar os aspectos dessas frações de classe associados à educação e os aspectos da vida que se tornam públicos quando os membros do grupo se unem em um ambiente escolar.

Descobriu-se que os diretores no estudo 1) têm uma consciência de classes bastante razoável, pelo menos em termos de como as frações de classe nas suas escolas se representam e 2) têm uma compreensão limitada de que classe é mais do que algo econômico e uma seleção de dados empíricos. Os diretores falam profusamente sobre assuntos como viagens internacionais e atividades culturais e explicam as diferenças nas expectativas educacionais entre escolas públicas e escolas particulares da alta classe média. Uma surpresa importante,

porém, foi a falta de evidências que indicariam uma decisão tomada para promover a distinção. Isso não significa que a alta classe média do Brasil não age em prol de uma distinção, somente mostra a dificuldade em detectar tais práticas. Consequentemente, a análise foca nos descriptores perceptíveis desta fração de classe, tais como atividades que marcam a classe, movimentos para garantir uma posição social, valores e habilidades para além de conteúdos escolares que as escolas, vis-à-vis as frações de classe, prezam.

Dos três diretores, André e Bruno demonstraram mais hesitação com a identificação aberta das classes sociais representadas nas suas escolas, não por falta de informação sobre como definir uma classe ou outra, mas por receio de encaixar ou rotular as populações das suas escolas. Caetano, porém, fala de forma explícita sobre esta questão. Isso se dá possivelmente por causa de algo mencionado anteriormente, de que o Diretor Caetano não se sente pertencente à comunidade da sua escola, enquanto os outros dois diretores se identificam como membros dos grupos que servem.

No caso do Diretor Bruno da Escola Beta, a própria população escolar tem uma certa consciência de classe, pelo menos parcialmente. O diretor relata um pouco de um debate que aconteceu entre duas mães durante uma reunião de pais.

Uma falou, "Esse conceito de classe média não existe, nós todos aqui somos trabalhadores, isso aí é..." (Bruno, diretor da Escola Beta).

No entanto, o diretor esclarece mais sobre o que a mãe estava falando e o que a população desta escola acredita, afirmando que existe, sim, um certo privilégio na posição que as famílias da escola ocupam e como elas mesmas se enxergam.

Mas eu diria que é um grupo social que tem sim certos... alguns privilégios por serem culturalmente, financeiramente mais abastados, né? Se a gente pensar no Brasil e na discrepância que a gente tem, mas é um grupo que não se identifica como a classe dominante, né? Então, pelo contrário, eles se identificam como produtores de cultura, como críticos, eles não são... Não se veem aí como detentores de poderes

econômicos, né? Empresários, ou... Então, em geral, são críticos a esse estrutura de apropriação, né? De capital. (Bruno, diretor da Escola Beta).

Não falando diretamente sobre suas escolas e as populações escolares, o Diretor André e o Diretor Caetano traçam ambos ligação estreita e direta entre a educação e a mobilidade social. No caso da Escola Alfa e o Diretor André, é citado uma crença compartilhada pelos membros da comunidade escolar. O diretor explica:

Porque entende-se que é pela educação que as ve... A educação é a porta de escape da pobreza. É a porta de entrada para uma vida mais próspera financeiramente falando. (André, diretor da Escola Alfa).

O Diretor Caetano, do outro lado, fala das suas crenças e experiências pessoais com a escola pública. Mesmo tendo sua base em experiências pessoais, tira uma conclusão bastante similar sobre o elo entre a educação e a mobilidade social. Ele afirma:

Então, eu acho que a escola pública, para mim, foi o que abriu muitas portas. Eu acho que a escola pública tem, além de tudo o que a escola particular também tem, ela tem algo a mais, que é poder permitir a mobilidade social. (Caetano, diretor da Escola Gama).

O uso da língua inglesa e os motivos para isso constituem uma das questões nas quais as respostas óbvias parecem encobrir as respostas reais. Todos os três diretores afirmam a necessidade. O diretor André chega a postular que nem é preciso tanta fluência em inglês para trabalhar, mas que isso não diminui sua importância. Apesar disso, somente o diretor Caetano fez referência a usos do Inglês por pessoas sem contato com visitas de outros países, viagens ou outras atividades reservadas para quem tem mais poder aquisitivo. A motivações expostas podem parecer um pouco supérfluos mesmo sendo omnipresentes.

Inglês não é língua estrangeira para quem mora no Brasil. Inglês é uma língua familiar, né? Estrangeiro do português é diferente do Inglês. Foreign. Não é foreign

language. É uma língua familiar, né? Por quê? Porque tá em todo lugar. Tudo que você anda na rua, você vai num shopping na praça de alimentação, você pega o seu celular na mão, você liga a tevê e não tem como fugir. Você vai num mercado os rótulos, né? Então eu acho, respondendo assim pra finalizar. A necessidade absurda é muito grande e o acesso é muito mais disponível. (Caetano, diretor da Escola Gama).

Esta pesquisa não pretende avaliar a veracidade desta posição e nem a importância desse tipo de contato com uma língua estrangeira. Contudo, o trabalho questiona por que este tipo de contato com uma língua estrangeira, um contato que pode ser considerado simples e casual, é tão importante durante uma discussão de quem tem acesso a este tipo de ensino.

A questão de quem tem acesso à língua inglesa e seus usos abre uma discussão maior, para além do uso de línguas estrangeiras por grupos com acesso ao mundo de formas diferentes. Ela introduz a possibilidade de entender melhor o conceito de espaço social e como os três diretores percebem que as famílias usam a escola para buscar seus semelhantes sociais. Algumas dessas referências não tem muito a ver com a EEI, mas servem para reforçar a importância de um espaço social compartilhado com pares. Tanto André da Escola Alfa quanto Caetano da Escola Gama citam o lugar que o clube social ocupa na vida dos jovens e suas famílias. Para se manter no mesmo espaço social, as famílias também dependam nas Indicações e referências dos outros membros do seu grupo, demonstrado perfeitamente pelos diretores André e Bruno quando enfatizam a importância de recomendações de amigos e familiares no momento de escolher uma escola para os filhos.

É a contribuição do Diretor Caetano, todavia, que mais ilumina as questões de permissão e aceitabilidade social na sua relação com a educação. De fato, o diretor reforça e tenta desconstruir a ideia de espaço social ao mesmo tempo, mostrando como a escola abre os horizontes dos alunos. No final, porém, acaba desvendando a rigidez inerente aos laços sociais dos grupos. Em primeiro lugar, o diretor explica a diversidade criada em um ambiente escolar com alunos de tantos países diferentes.

Mas a cultura dessas pessoas [famílias estrangeiras] é diferente. Então isso contribui bastante pra gente ter um pouco mais de diversidade. Não só diversidade linguística, como também diversidade de valores, diversidades de posturas. Então o que se faz, com onde se faz... Quer ver um exemplo? Quem usa transporte público das escolas internacionais não são as crianças brasileiras, são as crianças estrangeiras, o que é muito engraçado porque eles não falam a língua do país no começo e eles usam o transporte público... Porque a família de elite brasileira não quer que seu filho use metrô e a escola onde eu tô falando é do lado de [uma estação de metrô]. Então quem é o aluno que vai lá, pega o passe escolar e vai pra estação de trem? (Caetano, diretor da Escola Gama).

Contudo, a força do grupo social é demonstrada com clareza em outro momento da entrevista. O diretor explica que a escola traz outras possibilidades e perspectivas. Mesmo assim, o diretor declara sem rodeios nem contemplações que as classes não convivem umas com as outras.

Mas a família só dá uma visão e a escola dá várias, né? Então eu acho que a escola ela tira um pouquinho da amarra que a família dá e dá outras visões de outros mundos, outros jeitos de estar nesse mundo, né? A gente pode pensar, por exemplo, em relação à raça, em relação à orientação sexual, em relação a classe social... A família que é de classe alta não convive com outras classes sociais, então se a criança não conviver na escola ela nem vai ter visão que isso existe no mundo, muito menos saber lidar com aquilo, né? (Caetano, diretor da Escola Gama).

Enquanto dois diretores deixam bastante transparente sua valorização das comunidades nas quais as escolas estão inseridas, o outro enxerga a importância de tentar abrir as possibilidades dos alunos. Uma possibilidade pela diferença mais uma vez centra-se no fato de que os primeiros diretores se sentem membros das comunidades a que servem. O diretor Caetano, porém, não faz parte da fração de classe da sua escola e por isso critica o fato de que os membros da comunidade escolar não têm mais contato com outras frações de classe.

Uma fração de classe é construída a partir de fatores econômicos, mas de fatores sociais também. Entre os fatores sociais há práticas que unem as pessoas. Os diretores compartilham uma variedade de atividades populares entre as famílias das suas escolas: cinema, teatro, esportes. O diretor Bruno reitera, de acordo com preferências já discutidas, a importância da cultura, citando teatro, exposições de arte e shows musicais, além de cultura popular do tipo Festa Junina e outros movimentos de cultura popular. O diretor Caetano, por sua vez, distingue entre as atividades comuns entre as famílias brasileiras e as frequentadas pelas famílias estrangeiras.

As famílias estrangeiras. Pensa, cê vai viajar, você vai morar em outro país. O que que a gente quer? Conhecer o país, conhecer a cultura do país. (Caetano, diretor da Escola Gama).

Sobre as famílias brasileiras, o diretor conta uma história diferente.

Por outro lado, eu lamento dizer, é triste, mas é a verdade, que muitas vezes as famílias brasileiras não têm interesse em conhecer seu próprio país, sua própria cultura. (Caetano, diretor da Escola Gama).

Onde as atividades citadas pelos três diretores realmente convergem é na questão das viagens – signo do estilo de vida das famílias. Todos os três diretores comentaram de uma forma ou outra que os alunos precisam aprender inglês para viajar. Viagens para o exterior são tomadas como inevitáveis. Tudo indica assim que a possibilidade de viajar para fora do Brasil é uma das práticas essenciais que marca as frações de classe que frequentam as três escolas estudadas. O diretor Bruno alega que viagens para Europa são tão comuns quanto as viagens para os Estados Unidos. Caetano, o diretor da Escola Gama, explica que as famílias tendem a viajar sempre que tiver algum feriado, particularmente em outono e primavera quando a escola entra em férias por uma semana.

Aí junta cinco dias úteis da semana mais dois de fim de semana anterior e posterior, são sete, oito, nove dias que eles todos vão viajar. Muito comum, e fala assim de ir ali... Como se fosse ali, "Vou lá na esquina e já volto." (Caetano, diretor da Escola Gama).

O diretor André descreve o hábito de viajar das famílias da Escola Alfa como algo menos corriqueiro do que na Escola Gama. O diretor explica que as famílias têm o hábito de viajar dentro do Brasil e também no exterior. Além de situar firmemente o hábito de viajar como uma prática desta fração de classe, André também faz um comentário que põe em dúvida alguns pontos sobre o amplo leque de rendas familiares diferentes. Ele diz:

Dificilmente a gente vai ter uma família na escola, que ao longo dos doze anos de escola, não tenha viajado pra fora... um dos membros da família não tenha viajado pra fora. Difícil. Mesmo os mais vulneráveis. (André, diretor da Escola Alfa).

Finalmente, os diretores falaram sobre os valores compartilhados pelas escolas e suas famílias, além de mostrar o que é valorizado na educação das crianças. Não deve ser uma surpresa que é neste ponto que foram detectadas mais diferenças entre as escolas. Ao final, todas as escolas ensinarão Geografia, Matemática e Biologia. Os valores e pontos valorizados mostram às famílias como cada escola é diferente das suas concorrentes. A Escola Gama, por exemplo, a escola mais cara entre os avaliados, mais perto de ser considerada uma escola de elites, é a única escola que expressa a importância da competição.

E o maior passeio é o acampamento que eles ficam o ano inteiro torcendo para chegar, porque é um acampamento de esportes e integração e lá tem sistema de casas, que nem no Harry Potter, né? Tem as houses. Então você tem House Kris, House [Caetano], house cada um... E aí é uma competição entre as casas. Eles passam o ano todo competindo e aí termina nessa competição. (Caetano, diretor da Escola Gama).

O diretor Bruno da Escola Beta expressa o que é valorizado em termos das famílias, demonstrando a relação recíproca de uma escola e as famílias. A importância da cultura e a formação humana estão descritas da seguinte maneira:

Então são famílias que valorizam muito a cultura, e a educação e a cultura muito interligadas. E eles reconhecem a [Escola Beta] como essa..., como uma instituição que não desmembra o saber escolar da cultura. Enfim... São famílias que valorizam a nossa formação humana, a nossa formação crítica... (Bruno, diretor da Escola Beta).

A valorização da vida humana para além dos conteúdos escolares tradicionais é algo compartilhado com a Escola Alfa. O diretor André explica que a escola faz um levantamento anualmente com toda a comunidade escolar: alunos, professores e famílias. Neste instrumento procura entender vários aspectos do empenho da escola a partir das três perspectivas. Em termos do que cada grupo valoriza na escola, a pesquisa demonstra que cada grupo escolhe as mesmas coisas:

Os três pontos que esses três é - não é persona... - stakeholders gostam, procuram na nossa escola é desenvolvimento de soft skills¹¹ a formação de valores de caráter, de cidadania, e o ambiente social saudável. Um bom ambiente social. (André, diretor da Escola Alfa).

A Escola Alfa também enfatiza a formação de identidade e o diretor André é o único que faz essa referência, possivelmente por causa do cunho religioso da instituição. Mas o diretor também postula uma conexão entre essa formação humana e a cultura - cultura como características de um grupo e não aspectos como arte, literatura e música. O diretor explica a ligação entre essa noção de identidade e uma consciência de um grupo.

¹¹ *Soft skills* são as competências humanas, tais como comunicação, flexibilidade, gestão de tempo e solução de problemas.

Nesta análise, foi possível observar como o discurso dos diretores reflete o espaço no qual cada escola está inserida, e de revelar um processo um tanto circular, no qual as decisões refletem as reivindicações das suas comunidades e ao mesmo tempo as decisões e posicionamentos das escolas são acatadas pela comunidade. Um aspecto da análise que é bastante importante lembrar é que a visão do dirigente não seja equivalente à visão do pai ou da mãe. No entanto, André e Bruno têm filhos matriculados em suas escolas e é impossível desvendar em que direção vão as influências. André fez parte da constituição da Escola Alfa desde seu início e o pai do Bruno foi um dos fundadores da Escola Beta. Os diretores se mostraram bastante identificados com o grupo de famílias com o qual trabalham. As informações providenciadas pelos três têm uma riqueza que permite uma discussão ampla da relação entre a EEI e alguns conceitos bastante caros para a pesquisa: globalização, globalização e educação, neoliberalismo, fração de classe e estilo de vida. No final, evidências do pensamento neoliberal foram especialmente potentes e marcas de fração de classe e estilo de vida foram identificados no discurso de todos os três diretores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu de um ponto de frustração minha sobre o meio no qual vivo inserido de um jeito ou outro desde minha chegada no Brasil. Talvez por ter sido criada bem firmemente na classe média dos EUA, a realidade de uma sociedade com tanta desigualdade provocou observações que nunca havia feito, mesmo me considerando uma pessoa com pensamentos mais progressistas. Embora sabia intelectualmente que não todo o mundo vivia a mesma vida da minha do interior norte-americano, a realidade era distante e não fazia parte da minha experiência vivida. E talvez a frustração nasce com uma crítica própria mais antiga ainda. Pois amo ser linguista e ensinar jovens a se comunicar em uma língua adicional, mas

nunca me conformei bem com o fato de ser professora de inglês, especialmente em um país considerado em desenvolvimento. Sempre fico na dúvida se não estou reforçando uma pressão hegemônica imposto pelo norte global ao sul global. Sendo assim, chegar a uma pesquisa com objetivos que podia satisfazer minha frustração acabou sendo um ponto importante de reflexão. O plano de pesquisa era bom e as entrevistas trouxeram dados ricos. Era necessário eu permitir aos dirigentes usarem suas próprias palavras. A realidade e o discurso serviriam suficientemente para responder, em parte, às frustrações.

O estudo teve como **objetivo geral** conhecer e descrever o efeito do fenômeno da educação com ênfase internacional (EEI) na oferta da educação à alta classe média e o uso da Língua Inglesa como ferramenta de distinção social. De forma geral, a pesquisa foi capaz de atingir esse objetivo, pelo menos de uma forma limitada. Detectar a língua como forma de distinção foi um pouco mais difícil e provavelmente seria mais interessante ouvir das famílias ou os egressos destes colégios. Portanto, as entrevistas foram capazes de demonstrar importantes questões de estilo de vida.

Quanto aos objetivos específicos, ficou bastante claro que mesmo a escola que não se considera uma escola com EEI, havia bastante ligação entre seu fazer pedagógico e concepções comuns sobre globalização. De fato, estas ideias sobre globalização emergiram como extremamente enraizadas no pensamento de todos os diretores. Globalização é real. Éposta. Seus efeitos sob a acessibilidade de viagens, intercâmbios, aparelhos culturais, tecnologia e telecomunicações, são vistos, aparentemente, sem um olhar crítico sobre o fenômeno. E quando existe essa crítica, lamenta uma sociedade desigual na qual os mais pobres não têm acesso a estas coisas, sem nenhuma consideração sobre o papel da economia global e pensamentos neoliberais podem estar contribuindo às desigualdades. Nas entrevistas a ligação entre a oferta pedagógica de uma escola e as questões de espaço de estilo de vida daquela comunidade ficou clara. Mais do que qualquer coisa, os dirigentes enxergam a

educação de modo geral, questões sócio-culturais e uma abertura para o mundo como as mais significativas.

A pesquisa iniciou com uma **hipótese** com duas partes principais: o papel dos dirigentes na construção da oferta de cada escola e a relação da alta classe média com uma educação com ênfase internacional. As entrevistas demonstraram com bastante clareza que os dirigentes realmente têm que equilibrar as questões pedagógicas com as questões mercadológicas. Eles mostraram muita clareza sobre as características do grupo de famílias que servem. Sobre o neoliberalismo, educação com ênfase internacional e fração de classe, observa-se menos transparência e possivelmente menos consciência por parte dos dirigentes sobre o papel de uma escola nesta equação.

Embora intuitivamente, acredito que existe, sim, um programa de criação ou manutenção da distinção na rede privada de ensino, compreendi ao longo da pesquisa que a detecção deste requer uma outra pesquisa. As perguntas no instrumento de pesquisa, renderam muito discernimento sobre a definição dos aspectos do grupo social. O que não detectou bem foram ações e atitudes indicando uma separação das classes.

Demonstrou-se bastante claro que é muito importante investigações desse tipo que examinem a alta classe média. Formas devem ser buscadas para entender como essa classe se ver em relação aos outros e se discursos sobre desigualdade e sua redução vão ao encontro dos outros discursos dos membros desse grupo ou suas representantes. Afinal, 'o que é melhor para meu filho' é fácil de compreender, mas quando o que for melhor para meu filho significa um aumento na desigualdade para os filhos dos outros? Temos ainda muito caminho a trilhar para entender a relacionamento entre a desigualdade e as vontades e ações da alta classe média

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Silvia M. de Freitas. *Educação e privilégio: o que querem os pais das escolas privadas?* Dissertação de mestrado - Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. Editoria Estatísticas Sociais. POF 2017-2018: Famílias com até R\$ 1,9 mil destinam 61,2% de seus gastos à alimentação e habitação. <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/rel-eases/25598-pof-2017-2018-familias-com-ate-r-1-9-mil-destinam-61-2-de-seus-gastos-a-alimentacao-e-habitacao>>. Acesso em 6 de agosto de 2021.

AFONSO, Almerindo J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, jan/fev/mar/abr, 2003, pp. 35 - 46.

ALMEIDA, Ana M. F. Um colégio para a elite paulistana. In: ALMEIDA, Ana Maria F., NOGUEIRA, Maria A. (orgs). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 135 - 147, 2002.

APPLE, Michael. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: BURBULES, Nicholas C., TORRES, Carlos Alberto. (orgs.) *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 45 – 58.

BARAN, Paul A. & SWEZY, Paul M. *Capitalismo monopolista*: ensaio sobre a ordem econômica e social americana. 2^a, Rio de Janeiro, Zahar editores, 1974.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização*: as consequências humanas. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro, Zahar, 1999.

BLOMMAERT, Jan. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2006.

_____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 8^a ed., 2019.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânia. (orgs). *Escritos da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, p. 39 – 64, 2004.

_____. *O poder simbólico*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BROWN, Phillip. The 'third wave': education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, London, vol. 11, n. 1, p. 65-85, 1990.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo*. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BROWN, Wendy. *Undoing the demos*: neoliberalism's stealth revolution. New York: Zone Books, 2015.

BURBULES, Nicholas C., TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicholas C., TORRES, Carlos Alberto. (orgs.) *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 11 – 25.

CARDANO, Mario. *Manual de pesquisa qualitativa*: a contribuição da teoria da argumentação. Petrópolis, Editora Vozes, 2017.

CATTANI, Antonio D. Desigualdades: construindo novas perspectivas analíticas. In: CATTANI, Antonio D. (org.). *Riqueza e desigualdade na América Latina*. Porto Alegre: Zouk, 2019, pp. 8 - 14.

_____. For the love of God: uma alegoria da riqueza contemporânea. In: CATTANI, Antonio D. (org.). *Riqueza e desigualdade na América Latina*. Porto Alegre: Zouk, 2019, pp. 267 - 272.

CATTANI, Antonio D., KIELING, Francisco S. A escolarização das classes abastadas. In: *Sociologia*, Porto Alegre, ano 9, n. 18, p. 170-187, jun/dez, 2007.

CHAUI, Marilena. Contra o discurso competente. In: ROCHA, André (org.). *Marilena Chaui: A tecnologia da competência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu, 2014, pp. 113 - 119.

COLÉGIO DANTE ALIGHIERI. Cólegio Dante Alighieri, c2021. Página inicial. Disponível em <<https://www.colegiodante.com.br>>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

COLÉGIO VÉRTICE. Colégio Vértice, c2020. Página inicial. Disponível em <<https://www.colegiovertice.com.br>>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comun” ou localizando uma “Agenda globalmente estruturada para educação”? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423 – 460, maio/ago, 2004.

FARIA FILHO, Luciano M de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em perspectiva*. São Paulo, vol. 14, nº 2, pp. 44-50, Abr-Junho/2000.

FRIGOTTO, Guadêncio, CIAVATTA, Maria. Apresentação. In: FRIGOTTO, Guadêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. São Paulo: Expressão popular, 2016, pp. 13 - 26.

HARVEY, David. *O novo imperialismo*. São Paulo, Edições Loyola, 2005.

_____. *Os limites do capital*. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. O neoliberalismo: história e implicações. São Paulo, Edições Loyola, 2014.

HAGUETTE, Teresa M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis, Editora Vozes, 2013.

MCCARTHY, Cameron, DIMITRIADES, Greg. Pedagogias globalizantes: poder, ressentimentos e renarração da diferença. In: BURBULES, Nicholas C., TORRES, Carlos Alberto. (orgs.) *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004, pp. 127 – 138.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, vol. XIX, pp. 1-22, 2009.

MARX, Karl. *O Capital*: crítica da economia política. Editor Victor Civita, 1983.

MEDEIROS, Marcelo. Brasil: os ricos desconhecidos. In: CATTANI, Antonio D. (org.). *Riqueza e desigualdade na América Latina*. Porto Alegre: Zouk, 2019, pp. 63 – 81.

MEGALE, Antonieta H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Vol. 3, n. 5, agosto/2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2014.

MOURA, Selma A. *Com quantas línguas se faz um país?* Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MUNCH, Richard. Elite formation in the educational system: between meritocracy and cumulative advantage. In: MAXWELL, C., et al (orgs.). *Elite Education and Internationalization*. Cham, Switzerland: Palgrave MacMillan, 2017, pp. 41-55.

NOGUEIRA, Maria A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista brasileira de educação*. Rio de Janeiro, n° 7, pp. 42 – 56, jan-fev-mar-abr/1998.

_____. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Curriculo sem fronteiras*, v. 10, n. 1, pp. 213-231, jan-jun/2010.

_____. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 51, p. 1 - 13, 2021.

_____. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria F., NOGUEIRA, Maria A. (orgs). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 49 – 65, 2002.

NOGUEIRA, Maria A., ALVES, Maria T. The education of Brazilian elites in the twenty-first century. In: MAXWELL, Claire, AGGLETON, Peter (orgs.). *Elite education: international perspectives*. London: Routledge, pp. 162 - 172, 2015.

OLIVEIRA, Francisco de. A nova hegemonia da burguesia no Brasil nos anos 1990 e os desafios de uma alternativa democrática. In: FRIGOTTO, Guadêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. São Paulo: Expressão popular, 2016, pp. 87 -1 27.

PRETINI Jr., Airton, MEGALE, Antonieta H. Elaboração de material didático para educação bilíngue no Brasil: um percurso para a formação de professores. In: PHILIPPOV, Renata, SCHETTINI, Rosemary H., SILVA, Kleber A. (orgs.). *Integrando e descapsulando Currículos do Ensino Superior*. Campinas: Pontes Editores, pp. 17-46, 2015.

PRIETO, Carolina. Resultado do ENEM São Paulo: escolas com melhores e piores notas. Blog do ENEM, 2020. Disponível em: <<https://blogdoenem.com.br/resultado-enem-sao-paulo/>>. Acesso em: 10 de agosto de 2021.

SPEAKES, Kristina Michelle Silva. *Educação bilíngue para que e para quem?* O que motiva os pais que escolheram uma escola bilíngue. Dissertação de mestrado – Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2017

SPEAKES, Kristina Michelle Silva. Aos trancos e barrancos: o desafio de pesquisar as escolas na rede privada de ensino. In: SILVA-SPEAKES, Neusely Fernandes, MONTERO, Maria Fernanda Alves Garcia (orgs.). *O caminho das pedras: percursos metodológicos de pesquisa em educação*. Jundiaí: Paco Editorial, pp. 67 – 95, 2018.

SOUZA, Jessé. A legitimação acadêmica dos privilégios no Brasil. In: CATTANI, Antonio D. (org.). *Riqueza e desigualdade na América Latina*. Porto Alegre: Zouk, 2010, pp. 153 - 175.

SOUZA, Pedro H.G.F. Riqueza: a dimensão ausente nos estudos sobre desigualdades. In: CATTANI, Antonio D. (org.). *Riqueza e desigualdade na América Latina*. Porto Alegre: Zouk, 2019.

WAGNER, Anne-Catherine. A mobilidade das elites e as escolas internacionais: as formas específicas de representar o nacional. In: ALMEIDA, Ana Maria F., NOGUEIRA, Maria A. (orgs.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 169 - 181. - 147, 2002.

APÊNDICE 1 – O INSTRUMENTO DE PESQUISA

O entrevistado

Explique brevemente sua história como profissional em educação.

Quanto tempo você está associado à sua escola atual e em que função?

A escola

Quando a escola foi fundada?

Quais segmentos a escola serve?

A escola tem aproximadamente quantos alunos matriculados?

Como descreveria a população da escola?

Que método a escola usa para saber se atinge suas metas e se faz o que propôs?

Quais são as principais universidades desejadas pelos alunos e famílias da escola?

Para melhor situar a escola dentro da pesquisa, qual o valor da hora-aula do professor de EM (1^a e 2^a séries)? Qual o valor aproximado da mensalidade de EM (1^a e 2^a séries)?

Os alunos e suas famílias

Em termos gerais, onde moram a maioria dos alunos que frequentam a escola? (mesmo bairro, bairro próximo, bairro distante, escola fica perto do trabalho dos pais)

Excluindo filhos de funcionários e professores e irmãos que ganham um desconto, qual parte dos alunos da escola são bolsistas? Como as bolsas são financiadas na sua escola?

Como você descreveria a classe social da maior parte dos alunos e suas famílias?

Descreve algumas características do grupo social do qual a maioria da população da escola pertence (atividades de lazer e/ou cultura, viagens e férias, festividades, clubes sociais, etc.)

Na sua observação, quais os motivos principais que as famílias procuram a escola?

Na sua estimativa, qual a escolaridade média dos pais da escola?

Na sua observação, você diria que poucos pais usam ou necessitam a Língua Inglesa no seu trabalho ou que tem um número significativo que usa?

Desconsiderando a pandemia, você diria que poucas famílias viajam para o exterior ao trabalho ou de férias ou que tem um número significativo que faz isso?

Até que ponto a aquisição do bilinguismo é valorizado pelas famílias?

Na sua perspectiva, qual é o objetivo da educação básica para o indivíduo?

Na sua perspectiva, qual é o objetivo da educação básica para a sociedade?

Na sua perspectiva, qual é o objetivo da educação básica para os pais?

Como a pandemia tem influenciado seu pensamento sobre a educação e seus objetivos?

Na sua opinião e experiência, os objetivos para educação básica são iguais para a educação pública e educação privada?

Qual é a diferença entre a educação pública e a educação privada?

Continuando com a pergunta anterior, qual a diferença entre sua escola e uma escola privada que atende a classe C?

Podemos supor facilmente que a escola pública brasileira sofreu perdas significativas durante a pandemia. Poderia opinar / discursar sobre isso? E as escolas particulares?

Descrever os pontos principais do currículo da escola. Tem algo que você julga como destaque ou diferencial importante?

Até que ponto o currículo responde às necessidades e/ou demandas expressas pelas famílias?

Quais as formas que a escola cuida, formal ou informalmente, da formação social e cultural dos alunos?

Ao longo das últimas décadas o conceito da escola bilíngue tem assumido mais proeminência na cidade e entre as escolas privadas. Essa escola sofreu alguma pressão de modificar seu currículo para se adequar a este movimento? Como respondeu a essa pressão?

Nos últimos tempos, temos visto o surgimento de escolas de grande porte e investimento, tais como Avenues e Concept. Como este movimento tem afetado, ou não, as demandas das famílias e o comportamento da escola?

Qual o posicionamento da escola -- currículo, valores e missão -- frente a um mundo frequentemente chamado de “globalizado”?

Como você julga a importância da Língua Inglesa para a formação do jovem hoje em dia? Ser bilíngue agrega o que na vida de um aluno após sair da educação básica? Como a escola responde a essa demanda? Explique.

A pandemia tem influenciado sua visão do mundo "globalizado" e o lugar que os jovens de hoje vão ocupar no futuro? Como?