

“Bilíngues”, “bilíngues de verdade” e *global citizens*

Distinção e disposições sociais no mercado educacional

Miqueli Michetti*

<https://orcid.org/0000-0003-2236-5126>

A globalização do mercado de diplomas e a educação afeita ao internacional

Os processos de globalização da economia e de mundialização da cultura (Ortiz, 1994) transformaram a globalidade e a diversidade em valores simbólicos generalizados (Ortiz, 2015; Michetti, 2015). Por um lado, assistiu-se a valorização da mobilidade, da circulação internacional, da familiaridade com o mundo. Por outro, o termo diversidade passou a ser mobilizado como forma de organizar, gerir e positivar as diferenças ou as desigualdades (Nicolau Netto, 2014; Michetti, 2015; 2017).

Uma das faces desse fenômeno se dá a ver na globalização do mercado de diplomas, em especial, embora não exclusivamente, de ensino superior e pós-graduação. A internacionalização se torna um valor e a competição entre instituições de ensino se globaliza. Isso é notável nos *rankings* internacionais de universidades, nos cursos lecionados em inglês em países em que a língua não é idioma oficial, nas “redes” internacionais de escolas de negócio, nas acreditadoras de instituições de ensino que operam globalmente, na disputa por recrutamento de estudantes de vários lugares do mundo por certas instituições de ensino. As universidades mais internacionalizadas buscam também ser reconhecidas como ambientes receptivos à diversidade e buscam atrair estudantes do mundo todo, tendo inclusive escritórios espalhados pelo mundo com esse fim¹, o que lhes traz lucros econômicos e simbólicos.

* Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

1. Consultar, por exemplo, <https://globalcenters.columbia.edu/>; <https://drclas.harvard.edu/brazil>.

Essa transformação no ensino superior é correlata a mudanças no âmbito da educação básica. Nas últimas décadas, com o aumento da circulação internacional de profissionais de alto escalão (Wagner, 2007), a ideia de um currículo de educação básica padronizado internacionalmente, que permitiria deslocamentos sucessivos ao redor do globo, passa a fazer sentido. É nesse contexto que vemos surgir organizações que fornecem currículos que podem ser adotados e são reconhecidos por escolas no mundo inteiro, bem como empresas de “certificações” de estudos válidas transnacionalmente (Hayden, 2011; Hayden *et al.*, 2015; Bunnell, 2021; Maire e Windle, 2021). Como bons exemplos, podemos citar a International Baccalaureate Organization, entidade sem fins lucrativos fundada em 1968, com sede na Suíça, que tem seus programas educacionais seguidos em mais de 5500 escolas em 159 países², e a Cambridge Assessment International Education, presente em mais de 10.000 escolas em 160 países³. São instâncias que buscam lastrear a qualidade dos estudos realizados em várias partes do mundo, uma espécie de padrão legitimado com base no qual os sistemas de ensino nacionais podem abrigar e fomentar a mobilidade internacional de estudantes. Para as instituições de ensino que adotam tais currículos e/ou certificações internacionais, eles aparecem como um “diferencial” competitivo em mercados em que se ambiciona tanto a possibilidade de mobilidade quanto a ideia de um “padrão” internacional de educação.

A valorização da internacionalização nas trajetórias escolares tem sido apontada por diferentes trabalhos, que indicam se tratar de uma dinâmica global que se concretiza ao localizar-se, pois só pode se realizar quando o “capital internacional” é almejado e operado nacionalmente, de acordo com o valor relacional dos diplomas em mercados específicos (Wagner e Reau, 2015; Gerard e Wagner, 2015). Boa parte das pesquisas sobre o tema se debruça sobre o âmbito das “elites” (Wagner, 2007; Maxwell *et al.*, 2018; Schippling *et al.*, 2020), uma vez que, tanto histórica como recentemente, a familiaridade com o internacional é parte da formação, reprodução e reconversão das “classes dominantes”, o que ocorre também no Brasil (Almeida e Nogueira, 2002; Almeida *et al.*, 2004; Aguiar e Nogueira, 2012; Canedo *et al.*, 2013, Windle e Nogueira, 2014, entre outros). De maneira mais evidente, as estratégias de internacionalização das trajetórias educacionais envolvem formas de mobilidade geográfica (Prado, 2002; Almeida, 2015; Michetti, 2019).

Está bem estabelecido, pois, que a dimensão das elites e a circulação internacional são centrais a esse processo. Contudo, o ensino internacional/bilíngue conforma

2. Disponível em: <https://www.ibo.org/about-the-ib/>. Acesso em 14/09/2021.

3. Disponível em: <https://www.cambridgeinternational.org/about-us/what-we-do/> Acesso em 17/09/ 2021. Há doze Cambridge Schools em São Paulo.

hoje uma realidade supranacional, que se desenrola em territórios nacionais e não se restringe às “elites”. Com Sassen (2007), somos instados a apreender como a globalização se ancora territorialmente. Além disso, ao teorizar sobre a “economia das trocas linguísticas”, Bourdieu (2013, p.152-155) afirma que o valor social ou distintivo dos “produtos linguísticos” é construído com relação a um dado mercado, definido como “o conjunto das condições sociais de produção e reprodução dos produtores e consumidores”. A “competência linguística” só pode funcionar como “capital linguístico” relacionalmente, a depender do “grau em que a competência dos dominantes é reconhecida como legítima e padrão de valor dos produtos linguísticos” e “das chances diferenciais de acesso aos instrumentos de produção da competência legítima (as chances de incorporar o capital linguístico objetivado) e aos lugares legítimos de expressão” (2013, p.156).

Diante disso, este artigo analisa o mercado *ampliado* de bens educacionais e linguísticos ligados ao internacional dentro do espaço geográfico nacional, considerando várias frações de classe em luta pela aquisição de capital cultural relacionado ao global, com ênfase na língua inglesa, em razão da primazia desse idioma no fenômeno que analisamos. Valendo-nos das hipóteses da “correspondência entre a produção dos bens e a produção dos gostos”, do “senso de homologia entre bens e grupos” (Bourdieu, 2007) e entre espaço social e espaço simbólico (Bourdieu, 1996), trabalhamos a problemática da distinção de classe na situação de globalização com base na análise do mercado de educação bilíngue⁴ e internacional na cidade de São Paulo.

Para apreender esse universo e construí-lo como objeto ou artefato sociológico (Bourdieu *et al.*, 2021; Ortiz, 2021), a pesquisa, de teor qualitativo, procedeu metodologicamente por análise documental, entendida em seu sentido amplo (Bowen, 2009). A primeira etapa consistiu em levantamento de literatura; a segunda em coleta exploratória de dados acerca de escolas internacionais e bilíngues na cidade de São Paulo. Como a própria classificação das instituições é objeto de disputas em andamento, a terceira fase levantou documentos oficiais sobre o tema, como a Lei de Diretrizes e Bases, a Base Nacional Comum Curricular e, principalmente, as regulamentações em processo de produção pelo Conselho Nacional de Educação junto ao Ministério da Educação. O esforço de regulação ocorre diante da falta de dados claros sobre esse universo, de modo que, para estimá-lo quantitativamente, usamos dados do próprio CNE e do Censo Escolar de 2020. Procedemos, então, a quarta etapa da pesquisa, que se dedicou à coleta mais minuciosa de dados acerca

4. Referimo-nos aqui a escolas bilíngues em língua estrangeira, também chamado de “bilinguismo de prestígio”, para além da Educação Bilíngue Indígena, já presente na Constituição Brasileira de 1988, da Educação Bilíngue para Surdos (Lei nº 10.436/2002; Decreto nº 5.626/2005; Lei n.14.191/2021) e da Educação Bilíngue em Contextos de Fronteira, também existentes no território nacional.

de tipos específicos de escolas, bem como de agências internacionais de currículos, avaliação e certificação. Levantamos documentos diversos, textos, imagens e vídeos publicizados nos *websites* das instituições concernidas. Também conseguimos informações via e-mail e aplicativo de troca de mensagens virtuais (Whatsapp)⁵.

Na fase final de análise desse material, buscamos relações entre tipos de escola e frações de classe, por meio de uma estratégia que estabeleceu as posições relacionais das escolas a partir de uma variável econômica (valor da mensalidade) e uma sociogeográfica (bairro da cidade). A essas variáveis somamos a análise qualitativa do material disponível sobre as escolas e seu respectivo público. Com base nisso e partindo da classificação do CNE, construímos o espaço da educação internacional/bilíngue na cidade de São Paulo, composto por (a) escolas internacionais, (b) escolas brasileiras com currículo internacional, (c) escolas bilíngues e (d) escolas com programas bilíngues. Além de uma caracterização mais geral de cada tipo, elegemos exemplos heurísticos concretos para delinear-los. A capital paulista foi escolhida como *locus* da análise por ser a cidade economicamente mais importante e a mais populosa do país, perpassada por forças econômicas e simbólicas globais e profundamente desigual, de modo a constituir um bom recorte a partir do qual se compreender dinâmicas de classe no mundo contemporâneo.

O ensino bilíngue e internacional no Brasil

As últimas décadas foram marcadas por mudanças no espaço educacional brasileiro, com a quase universalização do ensino fundamental, a expansão do ensino médio e da educação superior⁶. A criação de políticas públicas de ampliação do acesso de grupos historicamente sub-representados à universidade e de fomento à “mobilidade” internacional de estudantes, no seio de estratégias mais amplas de internacionalização das universidades brasileiras, também representaram alterações no cenário nacional.

Esses processos têm sido objeto de estudos recentes, em especial no âmbito da Sociologia da Educação, que pertinentemente colocam em discussão a qualidade do “acesso” aos bancos escolares, bem como a amplitude e o caráter das políticas de inclusão. Para os propósitos deste artigo, entretanto, é importante destacar,

5. A pesquisa foi realizada durante a pandemia de Covid-19.

6. De acordo com os indicadores sociais do IBGE, em 2019, quase mais de 99% dos brasileiros e brasileiras entre 6 e 14 anos frequentavam a escola. A taxa é de cerca de 90% para pessoas de 15 a 17 anos, cai a pouco mais de 30% para pessoas entre 18 e 24 anos e a 4,5% para os que têm 25 anos ou mais. Dados disponíveis em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&ct=downloads>. Acesso em 03/09/2021.

com Bertonecelo (2016, p.167), que “as estruturas institucionais afetam o valor das diferentes formas de capital nas estratégias de investimento escolar”. Tais transformações trouxeram inflexões nas disputas pela aquisição e pelas “taxas de conversão” de diplomas escolares, incidindo tanto no funcionamento de instituições de ensino quanto nas estratégias educativas de diferentes frações de classe em vários níveis e modalidades de educação e formação (Aguiar e Nogueira, 2012; Almeida, 2015). Eis um terreno aberto às lutas classificatórias.

Dada a centralidade do inglês na situação de mundialização (Ortiz, 2008), debruçamo-nos sobre estratégias que priorizam esse idioma. Elas ocorrem em diferentes níveis de formação e já não dizem respeito exclusivamente às posições mais privilegiadas do espaço social brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) coloca o idioma como parte obrigatória da educação básica no país, tanto para a rede pública quanto para a rede privada, o que é reiterado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2020. Assim, a língua inglesa é ensinada em disciplinas específicas a todos(as) os(as) matriculados(as) da educação básica no Brasil, além de estar presente em iniciativas comunitárias populares de ensino da língua.

Diante disso, a injunção do inglês aparece com especial intensidade para frações intermediárias e altas (Aguiar e Nogueira, 2012), que formam o público majoritário do sistema privado de educação básica no país, embora esse próprio universo tenha fronteiras moventes (Perosa e Dantas, 2017). No mercado privado, além de escolas de idiomas que funcionam independentemente da escolarização formal, há vários tipos de escola que ensinam o/no idioma. Com a expansão recente desse mercado no Brasil (Almeida, 2015; Megale, 2019; Brasil, 2020), surgem iniciativas de regulação pública do setor. No momento de escrita deste texto, o Conselho Nacional de Educação, em resposta a “demandas por normatização de educação bilíngue/multilíngue que chegam ao CNE [e] se reportam essencialmente às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês” (Brasil, 2020, p.14), havia aprovado o “Projeto de Resolução que Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue” e aguardava sua homologação pelo MEC. Tal definição é perpassada por disputas classificatórias que se ligam a esforços distintivos tanto por parte das instituições quanto das famílias que fazem uso delas. Outro bom indício das movimentações nessa seara são as tentativas de organização do setor em associações, como a Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI), a “Organização das Escolas Bilíngues” do Estado de São Paulo (OEBI) e a Brazilian Association of IB Schools (BAIBS).

Todavia, mesmo para as instâncias oficiais, os dados sobre esse universo são turvos. A estimativa é de que 3% das instituições privadas nacionais ofereçam “algum tipo de ensino bilíngue” (Brasil, 2020, p.11), o que representa cerca de 1200 escolas de um

total de quase 180.000⁷. Logo, o universo do ensino bilíngue/internacional, embora em expansão, é bastante restrito. As disputas em andamento se dão no sentido de assegurar ou alargar suas fronteiras.

O universo das escolas internacionais e de ensino bilíngue em São Paulo

A cidade de São Paulo congrega todos os tipos de escola que constituem esse universo, de modo a nos oferecer um *corpus* com base no qual é possível perceber os elementos mobilizados na busca de diferentes frações de classe por uma educação afeita ao global. A tipologia abaixo se baseia na do CNE, mas entendemos esse órgão como um dos agentes nas lutas taxonômicas que caracterizam nosso objeto, de forma que consideramos a nomenclatura como parte do trabalho de construção de fronteiras simbólicas e jurídicas.

As Escolas Internacionais

“São vinculadas a outros países, de onde emanam as suas diretrizes curriculares” (Brasil, 2020, p.24). Enunciam-se com o nome dos países de origem, como “escola americana”, “escola britânica”. Boa parte delas foi fundada entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, como as escolas americanas Graded e Chapel, e a britânica St Paul’s, bem como escolas ligadas a países que não são de língua inglesa, para atender a crianças da comunidade de imigrantes ou, ainda, de famílias expatriadas em razão da instalação de empresas estrangeiras no Brasil (Cantuária, 2005). Desde o início, contudo, recebem alunos brasileiros, que compõem hoje ao menos metade do corpo discente. Trata-se do tipo mais restrito, com apenas quatro escolas ligadas a países de língua inglesa na capital paulista. O quadro docente é predominantemente estrangeiro e o calendário adotado é o do país de origem, com adequação aos feriados brasileiros. Concentram-se nas regiões mais “nobres” da cidade, na Zona Oeste e parte da Zona Sul. A partir dos anos 1980, passam a oferecer também a possibilidade do diploma de Bacharelado Internacional, além dos diplomas do país de origem e do Brasil.

A Graded – The American School of São Paulo é um bom exemplo desse tipo de escola. Localizada no bairro do Morumbi, foi fundada em 1920 pela Câmara de Comércio Americana em “parceria” com seis empresas estadunidenses. Instituição

7. De acordo com dados do Censo Escolar de 2020, o Brasil conta com 179.533 estabelecimentos de educação básica, sendo 41.046 deles privados. A cidade de São Paulo tem 7.185 estabelecimentos, dos quais 4.487 privados.

sem fins lucrativos, atende alunos da pré-escola ao final do ensino médio com mensalidades básicas entre R\$9.345,00 e R\$11.474,00⁸. R\$15.000 extras são cobrados caso a escola avalie que o estudante não falante nativo de inglês precise de aulas de apoio no idioma⁹. Na entrada, é requisitada uma “doação para o fundo de capital” da instituição¹⁰, que, de acordo com a Revista Forbes, aumentou a taxa de R\$60.000 para R\$90.000 de 2020 para 2021. Não dispõe de vagas para acomodar a demanda. Segue o currículo estadunidense, tem o inglês como língua de instrução e oferece os diplomas americano, internacional (IB) e brasileiro¹¹.

A “internacionalidade” da escola é amplamente destacada: em 2021, contava com 1308 alunos de 44 nacionalidades, mais de 1/3 dos quais possuíam cidadania de mais de um país. Outra informação que ganha destaque na apresentação da escola é o fato que 86,4 dos estudantes se inscrevem a vagas em universidades nos Estados Unidos, 9,5% na Europa e 1,3% no Brasil¹². A razão entre alunos e funcionários (7,5 para 1) também é algo que esse tipo de escola costuma destacar. O *site* é exclusivamente em inglês, algo que diferencia as escolas internacionais das escolas brasileiras com currículo internacional e das escolas bilíngues.

O material produzido por ocasião do centenário da escola, em 2020, dá acesso ao “trabalho simbólico da instituição” (Gérard e Wagner, 2015). Sua linha do tempo ressalta a perenidade e o espírito de corpo, e nos depoimentos dos egressos, distribuídos por décadas, percebe-se a centralidade do senso de pertença em termos como *belonging*, *family* e *connection*. Em tais depoimentos, é nítida a formação ou o reforço do capital social concentrado nesse ambiente, ao passo que o elemento econômico envolvido é denegado, não aparecendo em nenhum dos depoimentos divulgados. O inglês é a língua dos depoimentos e não é mencionado como um trunfo ou uma aquisição importante. É um pressuposto, meio e não fim de uma educação cujo valor estaria na formação de *readers*, *self learners*, *lifelong learners*, *risktakers* e *global citizens*¹³.

Outro bom exemplo é a Saint Paul’s School, que foi fundada em 1926 para receber crianças de famílias britânicas que se instalaram no Brasil em razão da construção

8. A variação depende do ciclo de ensino e os valores referem-se ao ano letivo 2021-2022. Disponível em <https://www.graded.br/admissions/tuition-and-fees>. Acesso em 10/09/2021.

9. Disponível em: https://www.graded.br/uploaded/WEBSITE_-_March_2,_2021_-_Tuition_Fees_2021-22_reenrollment.pdf

10. Disponível em: https://www.graded.br/uploaded/Admissions/Janet_Sallouti_Financial_Aid/Janet_Sallouti_Financial_Aid_Award_-_APPLICATION.pdf. Acesso em 14/09/2021.

11. Respectivamente outorgados a 100%, 76% e 72% dos formados em 2020. Disponível em <https://www.graded.br/about/graded-at-a-glance>. Acesso em 14/09/2021.

12. Disponível em: <https://www.graded.br/> Acesso em 14/09/2021.

13. Disponível em: <https://graded100.com/>. Acesso em 10/09/2021.

da ferrovia São Paulo-Santos¹⁴ e é localizada no Jardim Paulistano, na Zona Oeste. Organizada “de acordo com o modelo inglês de escola pública”, adota o calendário britânico desde 1960, torna-se “Escola Britânica de São Paulo” em 1983 e confere os primeiros diplomas internacionais (IB) em 1987. Em 2012, torna-se “a primeira escola da América Latina a ser reconhecida pelo governo do Reino Unido como uma *British school overseas*”. Tem 1100 alunos dos quais 75% são brasileiros, 10% britânicos e 15% de outras nacionalidades¹⁵. Apresenta-se com “*a world class school in Brazil*”, traz o site exclusivamente em inglês, que é a língua de instrução. De acordo com a instituição, 100% dos formados nela ingressam no ensino superior e na lista de universidades de destino se encontram instituições do Reino Unido, Estados Unidos, Brasil, Canadá e “outros países europeus”¹⁶. Algo bastante sublinhado é a antiguidade da instituição e sua vinculação ao Reino Unido. As visitas de membros da família real britânica que aconteceram ao longo do século XX têm lugar de destaque na sua *wealth of history*. A composição discursiva busca, entretanto, acentuar também a adequação aos novos tempos e o caráter inovador da escola.

As Escolas Brasileiras com Currículo Internacional

Tais escolas “se caracterizam pelo estabelecimento de parcerias, adoção de materiais e propostas curriculares de outro país, ofertando, portanto, currículos em língua portuguesa e línguas adicionais” (Brasil, 2020, p.24). Enunciam-se como “escolas internacionais” e podem ser vinculadas simbólica e/ou historicamente a outros países, mas não obedecem a suas diretrizes curriculares, guiando-se pela legislação brasileira. Oferecem diplomas válidos transnacionalmente, como o International Baccalaureate (IB)¹⁷, que é oferecido no Brasil desde a década de 1980. Em 2021 ele se fazia presente em 49 escolas no país e, na cidade de São Paulo, 14 delas ofereciam o nível final da educação básica¹⁸. Também se concentram nas Zonas Oeste e Sul da capital paulista.

14. Disponível em: <https://www.stpauls.br/about-us/history/timeline/>. Acesso em 14/09/2021.

15. Disponível em: <https://www.stpauls.br/wp-content/uploads/2020/10/School-Profile-2020-20211.pdf>. Acesso em 06/09/2021.

16. Disponível em: <https://www.stpauls.br/curriculum/sixth-form/leavers-destinations/>. Acesso em 06/09/2021.

17. Diferenciamos as “IB World Schools” das escolas que oferecem a possibilidade de exames de certificação ao final das etapas de escolarização, mas que não empregam currículos internacionais.

18. As escolas internacionais descritas no item 3.1 estão entre elas. A Pueri Domus oferece o diploma nas 4 unidades e é contada apenas uma vez. Lista completa: <https://www.ibo.org/programmes/find-an-ib-school/>. Acesso em 10/09/2021.

Um bom exemplo é o St. Francis College, localizado em Pinheiros e fundado em 2003. Apresenta-se como uma *international school* e oferece o IB por mensalidades que variam entre R\$8.172 e R\$10.300 a alunos de 3 a 18 anos. Os matriculados passam por avaliações e entrevistas para acessarem uma vaga na escola, algo que é comum em outras escolas de mesmo tipo e também nas escolas internacionais. Atende cerca de 750 alunos de 29 nacionalidades, com cerca de 100 professores “de várias nacionalidades”. Esse *diverse background* garantiria um “environment of meaningful cultural exchange among staff and pupils”. Entre os prováveis destinos dos egressos, aparecem “mais de 170 universidades em 17 países”¹⁹.

Um exemplo interessante, por não oferecer o diploma IB e trabalhar com “currículo próprio e inovador”, é constituído pela *Avenues*, fundada em São Paulo em 2018 e localizada no Morumbi. Parte da premissa da mobilidade – real ou aspirada – de sua clientela, pois se propõe a ser *the world school*: “One School, Many Campuses. Interconnected and interdependent, just like the world”. A matrícula funciona para qualquer uma das quatro sedes, localizadas em Nova York (com extensão na região dos Hamptons), Shenzhen e São Paulo²⁰. Além disso, a modalidade online propõe “A World Class Education Online”, com “a singular, international community of scholars. Students interact daily with peers in over 25 countries, including France, Kenya, Korea, Mexico, Uruguay, Spain, South Africa, and the United States. This nurtures a global mindset where students learn to exercise empathy and collaborate across languages and cultures”²¹. A parte principal do *site* é disponibilizada em inglês, português e mandarim. A escola tem 700 alunos em São Paulo e a anuidade básica para o ano letivo 2021-22 era de R\$152.900.

Escolas bilíngues

Promovem “currículo único, integrado, e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas” (Brasil, 2020, p.24-25), com exigência de cargas horárias específicas a cada nível de instrução. O corpo docente e de funcionários é majoritariamente de brasileiros e o calendário é o nacional. Trata-se de um universo mais amplo e menos homogêneo do que o dos tipos anteriores. Há escolas com mensalidades e localizações que se assemelham às das escolas brasileiras com currículo internacional, outras que se destinam a frações intermediárias, localizadas em várias

19. Disponível em: <https://www.stfrancis.com.br/c%C3%B3pia-university-offers>. Acesso em 19/09/2021.

20. Disponível em: <https://www.avenues.org/sp/admissions>. Acesso em 13/09/2021.

21. Disponível em: <https://aon.avenues.org/pt/>. Acesso em 12/09/2021.

regiões da cidade, às vezes em sistema de franquia, e ainda aquelas de empreendimento familiar, localizadas inclusive em bairros das Zonas Norte e Leste. As fronteiras sociais e simbólicas desse universo parecem mais fluidas, de modo que os esforços de diferenciação se tornam bastante nítidos nesse segmento.

Um exemplo heurístico de uma posição dominante nesse universo é a escola de educação infantil e fundamental Hiboo, fundada em 2017 e localizada em Alto de Pinheiros. Apresentando-se como “uma escola bilíngue, jovem e acolhedora”, suas mensalidades vão de R\$3.885 (meio período) a R\$6.215 (período integral). Propõe “um currículo brasileiro, que proporciona o aprendizado da língua inglesa. Como escola bilíngue, não ensinamos apenas a língua inglesa, mas por meio dela. O programa aborda elementos importantes da nossa cultura, essencial para valorização da língua materna e construção de vínculos positivos com a cultura brasileira”. Além disso, enuncia “uma visão de educação sensível às necessidades do nosso contexto social e cultural” e as oficinas semanais incluem “artes, música, corpo brinquedo, yoga, circo, cultura brasileira e culinária”. Afirma a centralidade da chamada “educação socioemocional” e se organiza “em formato de pequenas comunidades, preservando a proximidade das relações com cada família e cada criança”²². A relação que a escola busca estabelecer com as famílias indica os fenômenos de *intensive parenting* e *concerted cultivation* analisados por Méndez e Gayo-Cal (2019) ao estudar as classes médias-altas chilenas.

Já a Maple Bear é um bom exemplo para pensar a posição intermediária das escolas bilíngues em São Paulo²³. Com o objetivo de divulgar a educação canadense no exterior e atrair estudantes estrangeiros, surge como organização sem fins lucrativos com apoio governamental e a primeira escola aberta foi na Índia em 2005. Em 2007, tornou-se uma empresa privada e hoje opera em 29 países, com 559 escolas e mais de 40.600 estudantes, 30.000 dos quais no Brasil²⁴. Sua história no país dá a dimensão que a educação bilíngue adquire entre nós. Em 2017, a empresa foi comprada no Brasil pelo Grupo SEB e atualmente há 157 unidades ativas mais 109 *upcoming*. Na cidade de São Paulo, são 29 escolas²⁵, que oferecem todos os ciclos do aprendizado,

22. De acordo com material disponibilizado à autora por email.

23. As palavras do CEO da empresa mostram bem como isso é definido relacionalmente: “No Norte e Nordeste, como muitas vezes não há um colégio americano ou suíço, nossas unidades vão muito bem e acabam se consolidando como a escola internacional do Estado”. <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/mercado-concorrido-em-sp-leva-escolas-internacionais-ao-interior-e-ao-nordeste.html>. Acesso em 19/09/2021.

24. Disponível em: <https://www.maplebear.ca/about-us/>. Acesso em 19/09/2021.

25. Disponível em: <https://maplebear.com.br/escolas/page/8/?state=sp&city=sao-paulo>. Acesso em 18/09/2021.

com mensalidades que variam de R\$3.000 a R\$4.800²⁶. A instituição oferece “o melhor da Educação Bilíngue Canadense”, “com imersão em inglês”, garantindo que “mais do que aprender inglês, nosso aluno aprende a pensar em outro idioma”. Baseia-se no prestígio de que gozam as representações sobre o Canadá no país e colocam em relevo seu bilinguismo e multiculturalismo²⁷.

A MZ School, localizada na Zona Leste, é um exemplo de instituição menos bem posicionada nesse segmento. Foi fundada por um casal em 1993 na Vila Prudente e torna-se bilíngue em 2012. A mensalidade do ensino fundamental é de cerca de R\$1.600. O site, exclusivamente em português, assevera que “Na MZ School, um Colégio Bilíngue, o Programa Bilíngue faz parte do currículo oficial, aprovado pela Diretora de Ensino, e é ensinado a todos os alunos, em todas as séries, no horário normal de aula, com custo já incluso no valor da parcela mensal. Escolas que não são bilíngues oferecem o Programa Bilíngue como curso extra apenas a alunos interessados em outro horário, com um custo adicional à parcela mensal, o que pode sair caro”²⁸. A instituição oferece também a possibilidade do “Certificado High School, válido nos Estados Unidos da América, para o ingresso nas Universidades Americanas”, “abr[indo] as portas para o futuro dos nossos alunos em um mundo globalizado”²⁹.

Escolas com programas bilíngues

Trata-se do tipo mais difundido. O CNE as denomina de “Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional” para diferenciá-las das “escolas bilíngues”, algo que estas também procuram destacar, como acabamos de ver. Promovem “currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrada e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares” (Brasil, 2020, p.24). Os “programas bilíngues” costumam ser oferecidos no contraturno escolar e com custos extras além da mensalidade regular. Não raro, são oriundos de empresas que vendem “soluções para ensino”. Como exemplo, podemos citar o programa English Stars do grupo “Somos Educação”, presente hoje em mais de 250 escolas de todos os Estados da federação, atingindo mais de 70.000 alunos³⁰. Localizam-se em várias regiões de São Paulo e há instituições com mensalidades na faixa de R\$1.200³¹.

26. O valor máximo é relativo à educação infantil em período integral para unidade da Zona Oeste.

27. Disponível em: <https://maplebear.com.br/>. Acesso em 19/09/2021.

28. Disponível em: <https://www.mzschool.com.br/proposta-pedagogica.html>. Acesso em 26/09/2021.

29. Disponível em: <https://www.mzschool.com.br/extras.html>

30. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/solucoes/english-stars/>. Acesso em 26/09/2021.

31. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/com-mensalidade-a->

Embora existam instituições desse tipo destinadas a frações de maior renda, o Colégio Suller Garcia nos serve de exemplo heurístico. Localizado em Itaquera e fundado em 1994, adota o "Sistema Anglo" e oferece "curso bilíngue" pela mensalidade de R\$1.242 (educação infantil em período integral, com 80 minutos diários de aulas em inglês³²). Apresenta-se como baseado na BNCC, Unesco, CLIL, Steam e CEFR e com o objetivo de "capacitar para as demandas do século XXI", com "o inglês funcionando como a ponte entre o aluno e o mundo globalizado"³³. O programa English Stars é disponibilizado em paralelo a outros programas como "Jovens Empreendedores", do Sebrae, e "O líder em mim". Afirma "preparar nossos alunos para ingressar nas melhores faculdades". Os resultados de ingresso no ensino superior divulgados são os do Sistema Anglo como um todo e o material visual faz menção a universidades nacionais consagradas.

A distinção entre "bilíngue", "bilíngue de verdade" e *global citizen*

A valorização do inglês e a (retórica da) globalização atravessam classes e o fazem diferencialmente. Quando algo é passível de ser mobilizado como capital cultural por agentes em diferentes posições no espaço social, a disputa não radica apenas na sua aquisição, mas nas formas diferenciais pelas quais ela se faz (Jarness, 2015). Para Wagner (2007, p.45), existe uma relação entre "bilinguismo e classes sociais", já que as condições sociais da aquisição linguística constituem grande parte de seu valor. No caso que nos concerne aqui, não importa apenas se se fala inglês ou não, mas como se fala e, ainda, onde, como e quando se aprendeu. Tal como apontado por Bourdieu (2007) e reiterado por Holt (1997), Prieur e Savage (2013), Coulangeon e Duval (2013), entre vários outros, a distinção não se baseia em elementos fixos ou essenciais, mas é relacionalmente constituída.

O bilinguismo é, portanto, relacional e o que está em jogo é a possibilidade de incorporação do capital linguístico, assim como, nas posições dominantes, da familiaridade com o internacional e a mobilidade. Tal como apontado por Holt (1997), o estado incorporado do capital cultural é o mais valioso, o que leva Atkinson (2017, p. 3) a priorizar o uso da noção de domínio simbólico (*symbolic mastery*). Isso fica claro nas disputas das escolas pelo "verdadeiro" bilinguismo, "imersivo e natural". O desafio é transformar o investimento educacional em segunda natureza, em disposição. Como demonstram Mendéz e Gayo-Cal (2019, p.4) em seu estudo sobre a

-partir-de-r-1000-ensino-bilingue-chega-ate-a-periferia-de-sp.shtml?origin=uol. Acesso em 18/09/2021.

32. Informação obtida por Whatsapp.

33. Disponível em: <https://www.sullergarcia.com/bilingue>. Acesso em 24/09/2021

reprodução de classes altas e médias-altas (*upper-middle classes*), há uma combinação reflexiva de disposições herdadas, derivadas do *habitus*, com uma agência ativa capaz de diversificar estratégias e práticas. Diante disso, além do capital econômico envolvido no acesso diferencial à educação internacional/bílingue, podemos discernir as dinâmicas simbólicas a seguir apresentadas.

Posições centrais

Em disputa, temos as escolas internacionais e as escolas brasileiras com currículo internacional. Nas primeiras, o inglês não aparece como um objetivo, mas como pano de fundo do ambiente cujo maior trunfo é a possibilidade de familiarização com o internacional e, mais do que isso, com o sucesso. A “escolha” da universidade fora do país aparece quase como obviedade, destino lógico do percurso afeito ao internacional. O trabalho da instituição se dá no sentido de formar pessoas que, mais que falantes de inglês, sejam “cidadãos do mundo”. No caso da Graded, apenas 1,3% dos formandos da turma de 2020 tentaram vagas no ensino superior nacional. Comparadas às escolas brasileiras com currículo internacional, mais novas, além do percentual de alunos e funcionários estrangeiros e as universidades de destino dos egressos, as escolas internacionais buscam destacar também sua antiguidade e seu espírito de corpo.

Já nas escolas brasileiras com currículo internacional, além da familiaridade com a globalização, termo recorrente nesse meio, e a correlata possibilidade do ensino superior em países considerados condizentes com os altos investimentos realizados, o bilinguismo já aparece como elemento importante. Ele pode assumir, contudo, dois sentidos. O primeiro diz respeito ao próprio inglês, mas, em sua disputa posicional com as escolas internacionais, mobilizam também a ideia de que não negligenciam a língua nacional.

Em tais posições, a familiaridade com o internacional e a mobilidade figuram como injunção. Com a globalização do mercado de diplomas e as alterações no mercado nacional, cursar o ensino superior fora do Brasil surge como o horizonte mais plausível. Bourdieu e Passeron (1964, p.12) já indicavam que as percepções cotidianas dos estudos superiores como futuro “possível”, “impossível” ou “normal” se ligam a chances objetivas. Nas escolas internacionais, o ensino superior no exterior é enunciado como “destino banal e cotidiano”. As instituições bem posicionadas, porém, ajudam no ajuste entre probabilidades objetivas e as esperanças subjetivas. *La classe oblige*, mas ela também transforma necessidade em virtude. O *amor fati* de que nos fala Bourdieu (1980, p.105) também se mostra nas posições privilegiadas do espaço social. Diante disso, a globalização é – ou tem que ser – vivida nas posições dominantes como um alargamento do horizonte de possíveis, como ampliação ne-

cessária e regulada do “mundo presumido” (Bourdieu, 1980, p.108), cuja realização depende da incorporação das disposições ao global, para além do inglês.

O termo cosmopolitismo é praticamente inexistente, mas suas traduções literais, “cidadão do mundo” e *global citizen*, são frequentes e parecem conformar parte da *illusio* que instituições e adeptos compartilham. “Internacional” e “mundial” também aparecem bastante. O termo “diversidade” surge menos do que “pluralismo” e “multiculturalismo”. Todas essas noções denotam primordialmente a multiplicidade de nacionalidades e culturas, termos estes frequentemente enunciados juntos, quase como sinônimos. Os programas de bolsas para alunos que não são “lucky enough to afford the fees” são destinados a aumentar “the diversity of talent”³⁴ ou a “give back to the community”. Isso nos remete aos trabalhos de Wagner (2007) e Ortiz (2019) acerca do lugar do internacionalismo na formação das disposições de elite. Em tais escolas, elites de diferentes nacionalidades se congregam. Como coloca Ortiz (2019), o “mundo dos ricos”, embora globalizado, é restrito, marcado pela semelhança, pela construção de espaços comuns nos quais se assegura a pertença e a solidariedade de grupo. Logo, trata-se de uma espécie de cidadania que opera em um espaço hiper-restrito, ainda que transnacional ou globalizado. Em certo sentido, estamos diante de um “provincianismo global” (Ortiz, 2008; Michetti, 2019).

Posições intermediárias: escolas bilíngues

Mais difundidas, também apresentam mais variação. As mais elitizadas desse tipo buscam construir sua posição em oposição às escolas internacionais e nacionais com currículo internacional, com o argumento de que a língua-mãe e a cultura brasileira seriam centrais no chamado “bilinguismo aditivo” praticado naquelas, ao passo que estariam em risco nestas, de “bilinguismo subtrativo”. O inglês aparece como pano de fundo e o destaque vai para a proposta pedagógica mais ampla, que prioriza o desenvolvimento de disposições como autonomia, criatividade, abertura, pensamento crítico, sensibilidade, responsabilidade³⁵.

Em especial, as noções de “cultura brasileira”, “diversidade” e “pluralidade” aparecem com mais centralidade em escolas aparentemente destinadas a frações médias-altas intelectualizadas, nas quais o desenvolvimento de disposições mais próprias ao universo cultural sobressai. Para elas, o mais importante parece ser reproduzir, para além do domínio do idioma, a *symbolic mastery* que permitiria alcançar a boa dosagem, sempre movente porque relacional, entre diversidade e globalidade, ou, se quisermos, as composições distintas entre nacional e global, fixidez e mobilidade...

34. Disponível em: <https://www.stpauls.br/admissions/financialassistance/>. Acesso em 16/09/2021.

35. Disponível em: <https://www.hiboo.com.br/hiboo>. Acesso em 24/09/2021.

(Michetti, 2015). Quando a “diversidade” se tornou valor simbólico entre frações de elite (Michetti, 2019), parte da sociologia da cultura, a partir – e um tanto à revelia – de Peterson (1992, 2005), buscou dar conta dessa transformação com a ideia de “onivorismo”, ou seja, de que as classes altas teriam atualmente um gosto mais diversificado, não se restringindo ao consumo de formas culturais legitimadas. A metáfora, ao focar no que é ou deixa de ser consumido, deixa escapar que a distinção se coloca na habilidade de se montar cardápios legítimos (Michetti, 2014).

Já nas escolas bilíngues em posição intermediária, o inglês ganha centralidade. Na Mapple Bear, por exemplo, quase que invariavelmente os depoimentos de familiares mencionam, em português, o inglês como central, embora não exclusivo, na escolha da instituição³⁶. Buscam colocar-se como “escolas bilíngues de verdade” e insistem na diferença entre “aprender inglês” e “aprender em inglês”. Trata-se de distinguir-se das representações sobre o ensino de línguas em escolas, em especial das públicas (Prado, 2002; Fortes, 2016), mas também em escolas de idioma. E, sobretudo, das escolas com programas bilíngues. A globalização aparece como algo menos imediato, notadamente no que tange à realização de ensino superior fora do país. A “busca ansiosa” e a “inclinação para a escolha de produtos seguros e certificados”, que, segundo Bourdieu (2007, p.310) seriam disposições características a essas posições no mundo social, fazem-se aí notar. A expressão “quanto mais cedo melhor” torna-se uma espécie de jargão do ensino bilíngue e as “parcerias” com instâncias internacionais consagradas, como a Cambridge International, também ganham destaque.

É, contudo, nas escolas bilíngues menos bem posicionadas que esses traços aparecem com mais nitidez. A aquisição linguística se torna objetivo imediato e há uma aproximação direta e instrumental da necessidade de se “dominar o inglês”. Enquanto as instituições colocam o tom da necessidade de se “adaptar ao mundo globalizado”, os pais buscam garantir que seus filhos, diferentemente de si mesmos, falem inglês. Nessa posição, o discurso da diversidade é raro e a globalização é representada como inelutável e desafiadora, em face da qual é necessário adaptar-se.

Posições periféricas: escolas privadas com programas bilíngues

O termo diversidade também aparece pouco e acompanhado de “cultural”. A globalização é ligada a um “mercado de trabalho” mais competitivo, em cujo enfrentamento o inglês seria um trunfo. Enquanto as escolas bilíngues buscam construir-se por oposição a elas, elas buscam diferenciar-se de outras escolas privadas, em expansão nas periferias da metrópole paulista (Perosa e Dantas, 2017), as quais, de sua parte, tentam se distinguir do sistema público de ensino. Mesmo no sistema público,

36. Disponível em: <https://maplebear.com.br/>. Acesso em 24/09/2021.

todavia, existem pontualmente escolas bilíngues em Estados como Santa Catarina, Rio de Janeiro e Paraíba e vemos surgir atualmente mobilizações pela expansão do ensino bilíngue público como uma forma suposta de dirimir desigualdades educacionais (Brasil, 2020, p.14).

O espaço relacional que delineamos acima pode representado graficamente como composto por círculos concêntricos, como propõe Ortiz ao analisar o universo do luxo (2019, p.111). Em seu centro, estariam os dois primeiros tipos, mais raros e cuja raridade é protegida. Em posições intermediárias, temos as escolas bilíngues, passíveis de uma expansão maior, mas também controlada. As disputas pelo "verdadeiro" bilinguismo próprias a essa posição deixam isso claro, assim como o esforço do CNE/MEC de regular as condições sob as quais uma instituição pode envergar o termo "bilíngue". Depois, em direção às margens, temos as escolas que oferecem programas bilíngues, cujas fronteiras são muito mais porosas e a expansão não é regulada. Poderíamos pensar as escolas de idioma, outras instituições de ensino de inglês, bem como as escolas públicas, como faixas ainda mais periféricas desse universo. Com essa imagem, podemos apreender como o ensino afeito ao global se declina, "declinação" que se liga a posições sociais.

Ao mesmo tempo, ela não mostra as disputas inter e intra círculos, como, por exemplo, a mobilização da cultura brasileira por escolas bilíngues bem posicionadas, ou, ainda, as formas pelas quais as escolas de frações médias-altas e altas historicamente estabelecidas (Almeida, 2009) buscam garantir posições ou se reposicionar diante do inegável movimento que o desenvolvimento da educação internacional/bilíngue traz para o mercado de educação de frações dominantes em São Paulo, conforme a própria Almeida (2015) já aponta em termos preliminares. Para discernir tais disputas, é interessante pensar nossa tipologia através da representação bourdieusiana do espaço social ou de campos específicos, com posições dominantes e dominadas, e suas respectivas estratégias de consagração. Embora isso mereça ser investigado em detalhes e integre nossa agenda de pesquisa, fugiria ao escopo deste texto. Para o que nos concerne aqui, basta ter claro que as duas cartografias nos mostram um espaço relacionalmente constituído, em que a formação de fronteiras é premente, e caracterizado por desigualdades e distinções.

Conclusões

A globalização é um processo social que atravessa as classes diferencialmente, tanto em termos objetivos, quanto em termos de representações. A maneira mais simples de compreender a apreensão diferencial que as instituições e frações de classe fazem da globalização é remetê-la à ideologia no sentido de falsa consciência. Isso seria

esquecer, contudo, do “senso prático”, isto é, de que os agentes sociais se colocam no mundo a partir de uma leitura “razoável” das possibilidades objetivas modalmente correspondentes à sua posição social. As visões de mundo se ligam às divisões do mundo, lembra Bourdieu, leitor da teoria durkheimiana sobre as formas de classificação (Bourdieu, 1989).

É sobre essas bases que podemos entender que a globalização se afigura para alguns como ampliação concreta, ao mesmo tempo necessária e almejada, do horizonte de ação, para outros como promessa ou desafio e, para outros ainda, como ameaça contra a qual sentem que é preciso se preparar. “Les rapports aux possibles est un rapport aux pouvoirs”, afirma Bourdieu (1980, p.108). As disputas pelo domínio do inglês e pelo manejo da globalização são distintas porque dizem respeito a desigualdades, decorrem delas e ao mesmo tempo as condicionam. A distinção construída entre a busca por ser “bilíngue”, “bilíngue de verdade” ou *global citizen* nos fala sobre como agentes em diferentes posições no espaço social se colocam diante das dinâmicas materiais e simbólicas das sociedades capitalistas atuais.

O mercado que estudamos permite perceber ainda que a busca pela incorporação de capital cultural e pela formação das competências ao global assume o caráter de uma disputa pela produção ou reprodução de disposições sociais. Sabemos que os “investimentos no mercado escolar” não são desigualmente distribuídos no espaço social apenas em razão da desigualdade econômica, mas também no que diz respeito às “disposições necessárias” a esse investimento (Bertoncello, 2016). Ao mesmo tempo, elas se ligam a estratégias ativas, a tentativas diferenciais de fomentar disposições ao global. Dito de outro modo, o elemento disposicional previsto no conceito de *habitus*, ao invés de se opor à reflexividade e à agência, é um de seus pressupostos.

Outra conclusão a que este estudo permite chegar é que a distinção não se define hoje nem só nacional nem só internacionalmente, compondo-se na intersecção entre mudanças de amplo escopo e processos específicos a determinada região do mundo em dado momento. As classificações dos diplomas domésticos não são desvinculadas do mercado global de diplomas. A definição social do que conta como capital cultural e das formas legítimas de adquiri-lo/incorporá-lo é um processo que se compõe em diversas escalas, tanto geográficas como simbólicas.

Nesse sentido, a sociologia das classes sociais e a sociologia da globalização têm a ganhar quando se aproximam. O objeto que analisamos pode ser considerado como um exemplo da proficuidade dessa convergência. O ensino bilíngue e internacional passa a ser parte da formação diferencial de determinadas frações de classe no país no contexto em que a mobilidade como valor simbólico, a concorrência por vagas de universidades mundialmente consagradas e os diplomas internacionais se globalizam. Mas a urgência que adquire liga-se também à conjuntura em que grupos

historicamente sub-representados nos ensinos médio e superior no Brasil acedem a tais níveis, podendo inclusive circular internacionalmente. Por serem constituídas relacionalmente, as classificações e hierarquias vigentes no sistema educacional localizado em território nacional são perpassadas por forças globais. Ao mesmo tempo, é a reprodução de uma sociedade desigual como a nossa que enseja as disputas que acompanhamos nestas páginas.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, Andréa & NOGUEIRA, Maria Alice. (2012), “Internationalization strategies of Brazilian private schools”. *International Studies in Sociology of Education*, 22(4): 353-368. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620214.2012.745344?journalCode=riss20>
- ALMEIDA, Ana Maria. (2009), *A Escola dos Dirigentes Paulistas*. Belo Horizonte, Argvmentvm.
- ALMEIDA, Ana Maria. (2015), “The Changing Strategies of Social Closure in Elite Education in Brazil”. In: ZANTEN, Agnès Van *et al.* (org.). *Elites, privilege and excellence: the national and global redefinition of educational advantage*. Abingdon, OX, UK, Routledge, pp. 71-81.
- ALMEIDA, Ana Maria & NOGUEIRA, Maria Alice (org.). (2002), *A Escolarização das Elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis, Vozes.
- ALMEIDA, Ana Maria *et al.* (2004), *Circulação Internacional e Formação Intelectual das Elites Brasileiras*. Campinas/SP, Editora da Unicamp.
- ATKINSON, Will. (2017), *Class in the New Millennium*. Londres e Nova York, Routledge.
- BERTONCELO, Edison. (2016), “Classes sociais, cultura e educação”. *Novos Estudos Cebrap*, 104: 159-175. <https://www.scielo.br/j/nec/a/wM53cWJVxLbtPXpfm7ZYwBD/?lang=pt>
- BOURDIEU, Pierre. (1980), *Le sens pratique*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre. (1989), *O poder simbólico*. Lisboa/Rio de Janeiro, Difel/Bertrand Brasil.
- BOURDIEU, Pierre. (1996), *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas/SP, Papirus.
- BOURDIEU, Pierre. (2007), *A distinção. Crítica social do julgamento*. São Paulo/Porto Alegre, Edusp/Zouk.
- BOURDIEU, Pierre. (2013), “A economia das trocas linguísticas”. In: ORTIZ, Renato (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo, Olho d’Água, pp.144-69.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. (1964), *Les héritiers. Les Étudiants et la culture*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre *et al.* (2021), *Le métier de sociologue*. Paris, EHESS.
- BOWEN, Glenn A. (2009) “Document Analysis as a Qualitative Research Method”. *Qualitative Research Journal*, 9(2): 27-40. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.3316/QRJ0902027/full/html>

- BRASIL. (2020), *Parecer CNE/CEB 2/2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*.
- BUNNEL, Tristan. (2021), "The crypto-growth of 'International Schooling': emergent issues and implications". *Educational Review*. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131911.2021.1907316?needAccess=true>
- CANEDO, Leticia Bicalho et al. (org.). (2013), *Estratégias educativas das elites brasileiras na era da globalização*. São Paulo, Hucitec.
- CANTUÁRIA, Adriana Lech. (2005), *Escola internacional, educação nacional: a gênese do espaço de escolas internacionais em São Paulo*. Campinas, 181p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- COULANGEON, Philippe & DUVAL, Julien (dir). (2013), *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu*. Paris, La Découverte.
- FORTES, Laura. (2016), *Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursivo dos sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês*. São Paulo. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- GÉRARD, Étienne & WAGNER, Anne-Catherine. (2015), "Introduction : Élités au Nord, élités au Sud: des savoirs en concurrence?" *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 14 : 7-24. <https://journals.openedition.org/cres/2722>
- HAYDEN, Mary. (2011), "Transnational spaces of education: the growth of the international school sector". *Globalization, Societies and Education*, 9(2): 211-224. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14767724.2011.577203>
- HAYDEN, Mary et al. (2015), *The Sage handbook of research in International Education*. London, Sage.
- HOLT, Douglas B. (1997), "Distinction in America? Recovering Bourdieu's theory of tastes from its critics". *Poetics*, 25, pp. 93-120. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0304422X97000107>
- JARNESS, Vegard. (2015), "Modes of consumption: from what to how in cultural stratification research". *Poetics*, 53, 65-79. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0304422X15000595?via%3Dihub>
- MAIRE, Quentin & WINDLE, Joel. (2021), "The contribution of the International Baccalaureate Diploma to educational inequalities: reinventing historical logics of curriculum stratification in a comprehensive system". *Educational Review*. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131911.2021.1905609?needAccess=true>
- MAXWELL, Claire et al (eds.). (2018), *Elite Education and Internationalisation. From the Early Years to Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- MEGALE, Antonieta (org.) (2019), *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo, Fundação Santillana.
- MENDÉZ, María Luíza & GAYO-CAL, Modesto. (2019), *Upper Middle-Class Social Reproduction. Wealth, Schooling, and Residential Choice in Chile*. Palgrave Macmillan.

- MICHETTI, Miqueli. (2014), "Do caldeirão de culturas ao buffet de diversidade cultural: os usos das 'brasilidades' como discurso na moda contemporânea". *Ciências Sociais Unisinos*, 50(1): 25-33. http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2014.50.1.03
- MICHETTI, Miqueli. (2015), *Moda Brasileira e Mundialização*. São Paulo, Annablume/Fapesp.
- MICHETTI, Miqueli. (2017), "O discurso da diversidade no universo corporativo: 'institutos' empresariais de cultura e a conversão de capital econômico em poder político". *Contemporânea*, 7(1): 119-146. <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/519>.
- MICHETTI, Miqueli. (2019), "Atualizações da boa vontade cultural: internacionalização e diversidade no ensino superior brasileiro". *Estudos de Sociologia*, 24(46): 65-88. <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/12327>.
- NICOLAU NETTO, Michel. (2014), *O discurso da diversidade e a world music*. São Paulo, Annablume/Fapesp.
- ORTIZ, Renato. (2008), *A diversidade de sotaques: o inglês e as ciências sociais*. São Paulo, Brasiliense.
- ORTIZ, Renato. (1994), *Mundialização e cultura*. São Paulo, Brasiliense.
- ORTIZ, Renato. (2019), *O universo do luxo*. São Paulo, Alameda.
- ORTIZ, Renato. (2021), *Sobre o trabalho intelectual*. Porto Alegre, Zouk.
- ORTIZ, Renato. (2015), *Universalismo e diversidade: Contradições da modernidade-mundo*. São Paulo, Boitempo.
- PRADO, Ceres L. (2002), "*Intercâmbios culturais*" como práticas educativas em famílias das camadas médias. Belo Horizonte. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UFMG.
- PEROSA, Graziela S. & DANTAS, Adriana S. R. (2017), "A escolha da escola privada em famílias dos grupos populares". *Educação e Pesquisa*, 43: 987-1004. <https://www.scielo.br/j/ep/a/NL8BcBncVfnFCZpjcvSdYHs/abstract/?lang=pt>
- PETERSON, Richard A. (1992), "Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore". *Poetics*, 21(4): 243–258. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0304422X9290008Q>
- PETERSON, Richard A. (2005), "Problems in comparative research: The example of omnivorousness". *Poetics*, 33(5–6): 257–282. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0304422X0500046X?via%3Dihub>
- PRIEUR, Annick & SAVAGE, Mike. (2013), "Emerging Forms of Cultural Capital". *European Societies*, 15(2): 246-267. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14616696.2012.748930>
- SASSEN, Saskia. (2007), *Sociology of Globalization*. New York, Norton.
- SCHIPPLING, Anne *et al.* (2020), "Educação de elites e a dimensão da internacionalização em Portugal", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 94. <https://journals.openedition.org/spp/8256?lang=fr>

- WAGNER, Anne-Catherine. (2007), *Les classes sociales dans la mondialisation*. Paris, La Découverte.
- WAGNER, Anne-Catherine & REAU, Bertrand. (2015), “Le capital international : un outil d’analyse de la reconfiguration des rapports de domination”. In : SIMÉANT, Johanna (dir.), *Guide de l’enquête globale en sciences sociales*, Paris, CNRS Éditions, pp.33- 46.
- WINDLE, Joel & NOGUEIRA, Maria Alice. (2014), “The role of internationalization in the schooling of Brazilian elites: distinctions between two class fractions”. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1): 174-192. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2014.967841>

Resumo

“Bilíngues”, “bilíngues de verdade” e global citizens: distinção e disposições sociais no mercado educacional

Com base em pesquisa qualitativa sobre o mercado de educação bilíngue e internacional na cidade de São Paulo, o artigo analisa a problemática da distinção de classe na globalização. Após discutir transformações mais amplas no mercado de diplomas, apresenta-se o universo do ensino internacional/bilíngue no Brasil e, por meio de análise documental, delinea-se o espaço relacional das escolas privadas de ensino internacional/bilíngue na capital paulista. A tipologia de (a) escolas internacionais, (b) escolas brasileiras com currículo internacional, (c) escolas bilíngues e (d) escolas com programas bilíngues mostra que agentes em diferentes posições no espaço social disputam desigualmente a incorporação de disposições relacionadas à globalização.

Palavras-chave: Distinção; Globalização; Capital cultural; Educação bilíngue; Escolas internacionais.

Abstract

“Bilinguals”, “truly bilinguals” and “global citizens”: distinction and social dispositions in the educational market

From a qualitative research on the bilingual and international education market in the city of São Paulo, Brazil, the article analyzes the class distinction in the global context. After discussing transformations in the diploma market, it presents the universe of international/bilingual education in Brazil and, through document analysis, it outlines the relational space of private international/bilingual education schools. The typology includes: (a) international schools, (b) Brazilian schools with an international curriculum, (c) bilingual schools and (d) schools with bilingual programs. It states that agents in different positions in the social space unequally dispute the incorporation of dispositions related to globalization.

Keywords: Distinction; Globalization; Cultural capital; Bilingual education; International schools.

Texto recebido em 05/10/2021 e aprovado em 02/02/2022.

DOI: 10.11606/0103-2070.ts.2022.191210.

MIQUELI MICHETTI é professora do Departamento de Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba (DCS-CCHLA-UFPB) e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da mesma universidade. Doutorou-se em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (IFCH/UNICAMP), com estágio de doutorado junto à École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris (EHESS). Realizou pós-doutorado na Columbia University e atualmente realiza pesquisa pós-doutoral como pesquisadora visitante na Universitat Autònoma de Barcelona (IGOP-UAB). E-mail: miquelimichetti@gmail.com.

