

“Uma dose de Europa ou Estados Unidos para cada filho”: estratégias familiares de internacionalização dos estudos

Maria Alice Nogueira*

Resumo: Com base em dados obtidos na pesquisa “Trajetórias escolares e estratégias familiares de estudantes universitários provenientes das classes médias”, a autora focaliza a prática - largamente difundida entre as famílias pertencentes às camadas médias intelectualizadas - de oferecer aos filhos uma experiência de escolarização no exterior. São examinadas as condições em que se dá essa temporada de estudos fora do país e suas conseqüências para o destino escolar do jovem. Ao final, procura-se estabelecer a lógica que rege essas estratégias familiares, sem perder de vista os efeitos desigualitários, no plano das estruturas sociais, desses mecanismos de distinção escolar postos em prática pelos atores sociais.

Palavras-chave: 1) escolarização no exterior; 2) estratégias educativas familiares; 3) relação família-escola.

Title: “A drop of Europe or United States for each child”: family strategies for international education

Abstract: Based on data from the research “Schooling trajectories and family strategies of middle class university students”, the author focuses on the standard practice in middle class families of providing their children with experience of international education. The paper examines the circumstances in which international education takes place, as well as their consequences to the educational destiny and personal development of young people. At the end, the author identifies the logic that rules these family strategies, mentioning the unequal effects of school distinction mechanisms put into practice by the social actors on the level of social order.

Descriptors: 1) international education; 2) family strategies for schooling; 3) family-school relationship.

* Faculdade de Educação da UFMG

Introdução

Este trabalho baseia-se em dados colhidos para a pesquisa “Trajetórias escolares e estratégias familiares de estudantes universitários provenientes das classes médias”, por mim realizada, com apoio do CNPq, entre 1994 e 1996, junto a 37 estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pertencentes às camadas intelectualizadas das classes médias (filhos de pai e mãe professores universitários/pesquisadores). Partindo do pressuposto teórico da transmissão da herança cultural pela família¹, pretendia-se observar os mecanismos concretos através dos quais - doméstica e cotidianamente - transmite-se aos filhos o capital cultural possuído, sobretudo as formas de atuação desse patrimônio cultural familiar sobre a biografia escolar dos jovens.

Tendo uma parte dos dados obtidos ficado inexplorada, no momento do relatório final, venho procedendo à sua apresentação e análise, na forma de trabalhos parciais versando sobre algumas questões que não puderam ser tratadas naquela ocasião.

É o caso, por exemplo, do recurso à escolarização no exterior, largamente utilizado por essas famílias, no decorrer da trajetória escolar do(s) filho(s). É justamente a uma reflexão sobre este aspecto que este trabalho se propõe.

Pouco ou quase nada sobre esse fenômeno, que vem se intensificando muito rapidamente no curso dos últimos anos, nos fornece a literatura científica brasileira. De modo que tenho buscado, em outras formas de abordagem da realidade social (imprensa, publicidade), alguns poucos elementos de informação destinados a compensar a enorme lacuna de dados concernentes a essa prática - cada vez mais difundida entre as camadas menos desfavorecidas da população - de oferecer aos filhos uma experiência internacional de escolarização.

A formação de estudantes brasileiros no exterior constitui uma tradição que vem de longa data. Em trabalho consagrado ao tema, BRITO (1996, p.167) pondera que “desde os tempos coloniais até nossos dias, um período de estudos no exterior sempre constituiu um recurso simbólico grandemente valorizado pelos brasileiros”. Argumenta a autora que a experiência colonial - dada a proibição pela coroa portuguesa de criação de qualquer tipo de ensino superior no país - desencadeou a prática das elites de enviar seus filhos à Europa para que recebessem uma formação universitária. Tal prática prolongar-se-á pelos séculos XIX e XX, chegando até nós modificada em alguns aspectos: diversificam-se os países, quebrando-se o quase monopólio português do início (sobretudo Coimbra); ampliam-se as camadas sociais beneficiárias desse privilégio, atingindo certas frações das classes médias; e, com a criação/expansão do ensino superior nacional, desloca-se o eixo dessa formação, da graduação para a pós-graduação.

Mas, se ao nível da universidade, o fenômeno da internacionalização dos estudos tem raízes históricas longínquas, no plano do ensino de primeiro e segundo graus, ele é bem mais recente, datando das últimas décadas. Infelizmente não dispomos de dados estatísticos seguros e precisos sobre sua importância exata, ou sua distribuição no interior do público

estudantil. Recorro portanto, e apenas para dar uma idéia muito geral do panorama, a alguns dados que obtive pela grande imprensa e em entrevista que realizei, em São Paulo, em janeiro/97, com a secretária executiva da *Brazilian Educational & Language Travel Association* (BELTA). Essa associação - destinada a representar as empresas que atuam no mercado dito de "educação internacional" - foi criada, em 1992, em função do grande aumento do número dessas empresas e de seu público consumidor.

Em reportagem realizada em 26/5/93, a revista *Veja* já revelava que "é cada vez maior o número de famílias brasileiras que encontram meios de enviar seus filhos para concluir o 2º grau nos Estados Unidos ou na França. Estima-se que mais de 3.000 jovens brasileiros participam de programas internacionais de intercâmbio a cada ano. Só a Associação Alumni, instituição que recebe estudantes encaminhados pelo consulado americano em São Paulo, atende 45 jovens por mês. 'Nós quadruplicamos o número de alunos enviados para o exterior em menos de cinco anos', diz Maruza Goulart Urioste, dona do Student Information Service, empresa paulista que 'exportará' 400 colegiais neste ano, a maioria para os Estados Unidos".

Também uma matéria do jornal *Folha de São Paulo*, com data de 7/11/93, nos informa que segundo dados de um levantamento feito pelo STB (Student Travel Bureau) - a maior operadora para cursos no exterior - são os Estados Unidos que detêm o primeiro lugar na preferência dos jovens, seguidos pela Inglaterra que aparece em segundo lugar na pesquisa.

Dados mais atuais, colhidos pela BELTA em agosto de 1997, revelam que, nesse ano, aproximadamente 6.000 estudantes brasileiros participaram desses programas chamados de "intercâmbio de segundo grau", crescendo num ritmo de 25 a 30% ao ano. Eles constituem 10% do total das 60.000 viagens de estudos realizadas por brasileiros nesse ano, incluindo-se aí os cursos universitários, os estágios de extensão e os cursos linguísticos de curta duração. Os países de predileção mantêm-se os mesmos, com os Estados Unidos recebendo 45% dos intercambistas, e a Inglaterra outros 45%, embora outros países - como Austrália, Nova Zelândia, Espanha, França - despontem como novas destinações. Segundo um periódico especializado no assunto - o *Language Travel Gazette* (1997) - a razão de tal crescimento do mercado está no maior acesso das camadas médias aos bens educacionais.

As condições dos estudos no exterior

A análise dos itinerários escolares percorridos pelo grupo de jovens universitários da cidade de Belo Horizonte, revelou que praticamente a metade da amostra (46%) tinha passado por, pelo menos, uma experiência de estudos no estrangeiro. Sobre um total de 37 casos investigados, 17 apresentavam experiências de escolarização no exterior, em momentos diferentes de sua escolaridade. Dentre esses, 4 casos acusaram duas experiências internacionais diferentes: em 2 casos no mesmo país (os Estados Unidos) e, nos 2 restantes, em países diferentes (Bélgica e França, no primeiro deles; e Holanda e França, no segundo).

Embora o tamanho da amostra não estimule um tratamento de tipo estatístico dos dados obtidos, para comodidade de exposição, forneço a seguir sua distribuição segundo aquelas variáveis que podem oferecer algum interesse.

TABELA 1 - O país de destino:

PAÍS	Nos. Abs.
Inglaterra	6
França	5
Estados Unidos	4
Holanda	2
Itália	1
Bélgica	1
Portugal	1
TOTAL	20

OBS.: Total superior a 17 em razão dos 4 casos de dupla experiência no exterior.

Com relação ao país de destinação, convém chamar a atenção para o fato de que a escolha das famílias recai sobre os países desenvolvidos, ditos do “primeiro mundo”, e, dentre esses, uma nítida preferência se manifesta por aqueles de língua inglesa. Evidentemente que esse fenômeno está intimamente ligado a um outro traço marcante do estilo educativo das famílias enfocadas - que não me cabe aqui detalhar - relativo à enorme importância atribuída, no plano das atividades extra-escolares, ao estudo das línguas estrangeiras (em especial o inglês), desde muito cedo; para alguns antes mesmo dos 7 anos. 90% dos pesquisados seguiram, em algum momento de sua escolaridade, ou em todo seu decorrer, cursos livres ou aulas particulares de inglês, que para esse grupo social adquire hoje o caráter de um novo saber mínimo obrigatório. Por esta razão, para esses pais, o estudo do inglês é - ao lado da natação - uma das únicas atividades extra-escolares que não é deixada à livre escolha da criança. Limito-me, entretanto, a chamar a atenção do leitor para o papel que este fator desempenha na trajetória escolar do jovem (em particular, no desempenho nas provas de língua estrangeira do vestibular) e na própria elaboração do projeto de estudos no exterior.²

TABELA 2 - A duração dos estudos:

DURAÇÃO	Nos. Abs.
1 a 6 meses	6
7 a 12 meses	6
2 anos	7
3 anos	1
4 anos	1
TOTAL	21

Como se vê, não há aqui nenhuma predominância em relação ao grau escolar freqüentado, o que pode surpreender o leitor que esperaria encontrar uma preponderância do 2º grau, em função dos mencionados intercâmbios. Entretanto, uma especificidade caracteriza as famílias pertencentes à categoria social pesquisada: o deslocamento de toda a família para o exterior para fins de qualificação profissional dos pais, em diferentes momentos de sua carreira universitária, como veremos a seguir.

TABELA 3 - O grau escolar frequentado:

GRAU ESCOLAR	Nos. Abs.
Pré-escola	4
1º a 4º série	4
5º a 8º série	4
2º grau	5
Graduação	5
Pós-graduação	1
Curso livre de línguas	1
TOTAL	24

OBS.: Total superior a 17 porque alguns indivíduos cursaram mais de um grau escolar no exterior, em razão de uma permanência mais prolongada.

TABELA 4 - Os motivos da viagem de estudos ao exterior:

MOTIVO	Nos. Abs.
Aperfeiçoamento acadêmico dos pais	14
Viagem oferecida pelos pais	4
Intercâmbio	2
Bolsa de estudos própria	1
TOTAL	21

A tal respeito, os dados revelam que essa estratégia educativa encontra suas formas de viabilização através de diferentes mecanismos:

a) mudança temporária da família para país estrangeiro para fins de aperfeiçoamento acadêmico dos pais (doutorado, pós-doutorado, estágio sabático etc.). Neste caso, a duração da escolarização no estrangeiro e o período escolar frequentado variam de um caso a outro, podendo, este último, incidir sobre desde as séries elementares até o período universitário. É de se salientar que alguns dos jovens questionados usufruíram de mais de uma temporada de estudos no exterior, pelo fato de nem sempre haver coincidência entre os estudos do pai e os da mãe, mesmo quando estes vivem em regime matrimonial. Embora a pesquisa tenha se limitado a entrevistar os jovens, sem ter recorrido - nessa primeira fase - ao depoimento dos pais, faço aqui uma observação tirada de meus contactos pessoais com as famílias. É freqüente, no discurso dos pais que optam pela saída do país, encontrarmos associados o propósito de aperfeiçoamento acadêmico com a oportunidade de oferecer aos filhos uma experiência escolar no exterior. Em alguns casos, a segunda razão pode até mesmo, primar sobre a primeira. Será necessário portanto, numa segunda etapa do trabalho de campo, evidenciar o papel do filho nos princípios que regem essas estratégias de viagem ao exterior, com a finalidade de acrescentar novas evidências empíricas à tese da centralidade da escola na vida das camadas médias, sobre as quais venho trabalhando nos últimos anos (NOGUEIRA, 1995, 1996a, 1996b, 1997).

b) estadias de mais curta duração (por volta de 6 meses), financiadas pelos pais e, via de regra, no decorrer dos estudos universitários. Neste caso, mediante o mecanismo de trancamento de matrícula na instituição de ensino brasileira, é o jovem que se desloca

sozinho para o exterior, seja para um estágio lingüístico, seja para estágios no campo de seus estudos universitários. Como, por exemplo, o caso de M.A.H., estudante de Arquitetura, que ao final do 5º período do curso, ganha de presente do pai uma viagem à Europa, onde permanece 6 meses e realiza um curso de inglês, na Inglaterra, por um mês, e depois segue, na Itália, cursos de italiano e de História da Arte e do Renascimento. Ou então, o caso de P.M., estudante de Biologia, que ao final do 5º período, trancou matrícula e foi para a Europa, graças ao empenho da família, segundo suas palavras:

“meus pais sempre quiseram levar a gente para o exterior. Eles achavam extremamente importante todos os filhos terem uma dose de Europa ou Estados Unidos. E como a situação financeira de meus pais começou a melhorar depois que meu pai aposentou e pegou outro emprego, ele propôs à gente, deu como um presente uma viagem ao exterior para cada filho (...). Minha irmã arrumou um estágio num hospital de Roterdã, e eu arrumei um curso de inglês em Londres (...) e consegui, com a ajuda de um inglês, professor da universidade, um estágio de um mês no zoológico de Londres”.

c) participação em programas internacionais de intercâmbio cultural, organizados pelas empresas de intercâmbio (AFS, WES etc.) ligadas, por vezes, a escolas de línguas estrangeiras. Também neste caso, é o jovem sozinho que se desloca para o exterior, passando lá um período que varia freqüentemente entre seis meses e um ano, e que ocorre - na maior parte dos casos - durante os estudos de 2º grau. A esse respeito, já vimos que o número de “intercambistas”³ multiplica-se rapidamente, de ano a ano, no seio das camadas médias, fazendo com que a viagem de estudos ao exterior venha deixando de ser o apanágio de famílias altamente equipadas em capital econômico, embora não se faça sem um certo sacrifício por parte do grupo aqui estudado, já que boa parte das despesas corre por conta da família do candidato⁴. Vem comprová-lo a história de E.P., estudante de Economia, que ao final da 2ª série do 2º grau, não pôde passar mais do que 6 meses nos Estados Unidos, em razão dos recursos financeiros de que dispunha a família à época:

“No natal eu ganhei... meu presente de natal era uma caixinha desse tamanho. Na hora que eu abri assim, era um bilhetezinho escrito assim: vale uma viagem de intercâmbio... eu nem acreditei! (...). Só que por questões de preço mesmo, o outro era muito mais caro, e a gente acabou optando por esse de seis meses mesmo. Porque os meus pais na época não tinham condições de me mandar ficar um ano, né?”

Os efeitos dos estudos no exterior sobre a vida do jovem

A experiência de uma temporada de estudos fora do país, no quadro das condições acima descritas, parece repercutir na vida dos jovens de várias maneiras.⁵ Para fins de exposição, agrupei-as em duas dimensões: uma influência mais direta sobre o itinerário escolar propriamente dito, e, uma repercussão mais difusa sobre sua vida e sua formação pessoal, de um modo geral.

O impacto sobre a trajetória escolar

Como seria de se esperar, o domínio de uma língua estrangeira importante beneficia o aluno, na volta ao país, no acompanhamento dessa disciplina na escola brasileira, de um modo geral. Mas é sobretudo no momento do vestibular, que essa vantagem cultural manifesta-se com maior visibilidade.

D. B.C., estudante de Engenharia Elétrica, morou na Inglaterra, dos 6 aos 8 anos de idade, ocasião em que o pai realizava lá seu pós-doutorado, e a mãe, seu doutorado. Ele declara:

“Quando eu passei na primeira etapa [do vestibular], eu já estava esperando passar... Outra prova que eu sempre tiro o total é inglês, porque eu sou formado em inglês. Quando eu cheguei da Inglaterra, eu sabia muito inglês, como eu era muito novo, não tinha curso de inglês que me aceitasse, porque a turma que eu entraria ia ser de gente muito velha, então eu tive que esperar até a sexta, oitava série, sei lá... prá mim entrar num curso de inglês, mesmo assim numa sala de gente muito mais velho.”

R.P.S., estudante de Matemática que, aos 14 anos, obteve o consentimento dos pais para passar seis meses na Holanda, na casa dos tios, onde estudou “num colégio internacional (ISSE) para filhos de homens de negócio”, ao ser indagado se havia valido a pena, revela:

“Valeu, assim, pelo fato de eu ter aprendido inglês, isso sim (...) quer dizer, todas as aulas eram em inglês e eu tinha contacto com os colegas.”

Mas é no plano das definições que a carreira escolar - em seu desenrolar - vai impondo ao jovem, que a influência da experiência de estudos no exterior parece ganhar toda sua importância. Eis algumas ilustrações nesse sentido:

“Foi na França que eu decidi justamente que ia fazer Matemática (...). Foi aí que eu criei gosto mesmo por matemática. Eu não sei, mas tenho a impressão que o sistema francês de ensino é quinhentas vezes melhor que o brasileiro. A gente tem a impressão que matemática é uma coisa... aqui no Brasil, uma coisa assim, sem sentido (...) sem lógica, sem profundidade (...). Aqui no Brasil, a matemática escolar não faz pensar. Chega ao cúmulo das pessoas acharem que você tem que decorar coisas para aprender matemática (...).E foi lá que realmente eu vi que não era isso, comecei a ver que era uma coisa muito mais ampla, muito mais interessante. Bom, a primeira diferença é o bom nível, que eu estava dizendo. A segunda diferença é a mentalidade. [Aqui] é só no segundo, terceiro período, quando você faz o curso de Matemática, que começa a se ver isso, a idéia da demonstração matemática, que é a base. A matemática lá, voce já ensina desde o começo com isso. Quer dizer, aqui no Brasil é: calcula isso. Lá é: mostra aqui. Simplificando, mas é assim”.

Este foi o depoimento colhido do estudante de Matemática R.P.S., acima citado, porém aqui relativo à sua segunda estadia no exterior. É que aos 17 anos, ele embarcou para a França, onde o pai iria realizar seu pós-doutoramento, residindo lá por 14 meses, ocasião em que finalizou seus estudos de 2º grau no liceu Montaigne, em Paris, tendo obtido, ao final, o “Baccalauréat C”.

Por sua vez, P.M., estudante de Biologia também já mencionado, declarou a respeito do estágio que realizou no zoológico de Londres:

“Isso foi o que decidi minha vida. Porque eu vi que eu gostava do zoológico, de criação em cativeiro, e me deu muita força pra passar no concurso da Fundação zoobotânica, no zoológico daqui, que é onde eu estou agora”.

Ao referir-se ao estágio que fez na Itália, em História da Arte e do Renascimento, M.A.H. - estudante de Arquitetura também já mencionada acima - afirma:

“Eu comecei a ficar simplesmente fascinada com as coisas que eu tava vendo em termos de arquitetura, porque eu nunca imaginei que eu fosse num lugar... aonde o espaço arquitetônico, onde as coisas aconteciam daquela maneira (...). Aí eu voltei pro Brasil, e aí eu tive contacto com uma matéria que chamava Teoria da Arquitetura, e eu comecei a entender toda aquela beleza que me deixou fascinada (...). Aí eu fiquei fascinada com aquela parte, aí fiz uma BIC, bolsa de iniciação científica, sobre esse tema de teoria da arquitetura, fazendo uma releitura da história da arquitetura”.

Para outros, o impacto sobre a trajetória acadêmica dar-se-á menos no plano da descoberta dos objetos de interesse, e mais no que concerne às condições otimizadas de aproveitamento da formação que recebem na volta ao país. Este é o caso, por exemplo, de E. M. S., estudante de Filosofia que, imediatamente após ser aprovado no vestibular brasileiro, rumou para a França (acompanhando a família que se mudava em decorrência do pós-doutorado do pai), onde permaneceu por dois anos cursando Filosofia no Institut Catholique de Paris. Na volta ao Brasil, ele retoma - graças ao mecanismo legal de equivalência de disciplinas - os estudos de Filosofia, sentindo-se, entretanto, apoiado em bases mais sólidas do que seus colegas, no acompanhamento do curso de graduação.

“Eu senti, quando eu estava na graduação, que eu tinha uma formação melhor do que meus colegas. Eu senti isso em duas coisas. Eu sentia isso porque eu tinha mais facilidade em organizar um texto (...). Que é o negócio da dissertação francesa, é super rígida (...). Outra coisa (...) a gente tinha muito contacto com os textos. Quer dizer, a gente lia muito os próprios textos (...). Acho que a minha melhor virtude filosófica, digamos assim, se eu tenho alguma, é saber ler texto. Eu sabia pegar um texto de um filósofo e ler melhor (...). Isso eu atribuo à formação francesa. Era uma coisa que a gente fazia muito exercício (...). Tinha também dissertações temáticas. São os dois exercícios escolares muito formadores. Um é o comentário. Frequentemente textos curtos. E o outro eram dissertações com temas. Por exemplo, o ano que eu fiz era ‘consciência’. Cada ano tinha um tema assim.”

É também o caso de R.R.S., estudante de Medicina, que - devido ao pós-doutorado do pai - trancou matrícula, ao final de seu 4º período universitário, e passou um semestre na Inglaterra estagiando no Instituto de Psiquiatria da Universidade de Londres, onde - juntamente com um professor e um doutorando desse instituto - desenvolveu um projeto no laboratório de neuroquímica que resultou em dois artigos já publicados: o primeiro no *Biochemistry Journal* (1993) e o segundo em *Neuroscience Letters* (1994). Ao ser interrogado sobre o saldo da experiência, ele diz:

“Uma, que me deu uma margem de inglês muito boa, não tive mais problema com leitura de textos em inglês, então assim, em termos de bibliografia, só de já poder ler textos em inglês sem dificuldade, já é um avanço. Outra, que foram os dois trabalhos publicados que, para o currículo, sem dúvida nenhuma, pesa. E acho que mais em termos da medicina, a própria experiência de trabalhar sozinho” [ele se refere aqui ao trabalho de laboratório].

Efeitos no plano do enriquecimento pessoal

Para além do proveito diretamente escolar que os entrevistados declararam ter retirado de seu período de escolarização no exterior, surge também nos depoimentos uma insistência nas vantagens auferidas no âmbito do “crescimento pessoal”, para utilizar a própria expressão dos jovens. Eles reconhecem que tal experiência lhes proporcionou um conjunto de oportunidades que, agregadas, constituem um fator de enriquecimento de sua personalidade. Em primeiro lugar, citam a oportunidade de viajar e de travar conhecimento com indivíduos provenientes dos mais diversos universos culturais.

Esse foi o saldo principal que julga ter retirado de sua estadia fora do país, a estudante de Comunicação, A.M.S., que acompanhou seus pais à Inglaterra, por um ano, quando ambos foram fazer lá seu pós-doutorado. Aos 15 anos, e matriculada num “college” inglês, ela decidiu-se pela área de artes onde aprendeu fotografia, pintura, literatura e também línguas.

“E no college tinha um curso de inglês pra estrangeiro. Eu conheci muito estrangeiro. Então acabou que eu fiquei mais entrosada com os estrangeiros do que com os ingleses... Mas foi ótimo, eu conheci gente do mundo inteiro... foi uma escola muito diferente das outras, né, porque eu aprendi muito mais com os outros do que na própria instituição”. Quanto ao ganho decorrente das viagens, ela revela: “eu viajei muito, primeiro porque eu era estudante e menor de 16 anos, então eu pagava mais ou menos só 30% das passagens. Então na Inglaterra, como a gente era um grupo muito grande de estrangeiros, a gente viajava pra tudo quanto é lado, a turma de estrangeiros (...). A gente foi pra França uma vez ... e foi a melhor experiência da minha vida, eu lembro, foi ter viajado sozinha pra França (...). Acho que eu aprendi muito com essas viagens. Até hoje, né, cada vez que a gente precisa de uma coisa, a gente descobre sem saber: nossa eu lembro disso aqui não sei da onde... Por exemplo agora, na aula de francês né,⁶ sempre tem referências à França, a placas, nossa! eu lembro disso... sabe, é muito mais fácil pra mim, entender o quê, o porquê da colocação... o porquê da cultura, do que para as outras pessoas que nunca viajaram para a França, né?”

Em estreita relação com isso, aparece ainda no discurso a idéia de que uma temporada de estudos no exterior pode significar a chance de aquisição de cultura geral. Eis o que me foi relatado por R.P.S., o mesmo estudante de Matemática anteriormente referido:

“Isso foi um gosto que peguei na França. Tudo isso foi na França. [O gosto] pela leitura, pelo cinema, pela música. É o que eu falei antes disso, aqui no Brasil, eu não tinha... é raro ter um adolescente que goste disso (...). Tem uma

educação cultural muito maior lá. E eu ficava... Aí, quer dizer, não foi que eu pensei assim: não, a gente tem que adquirir uma cultura. Claro que não foi isso. É muito inconsciente isso, mas... Dá aquela vontade de ler, ser igual, não ser tão diferente assim. É bom ser diferente em alguns aspectos, mas diferente no sentido de pior mesmo, de falar, eu sou ignorante, é chato”.

Outro depoimento que ilustra o mesmo ponto, foi dado pelo já mencionado estudante de Filosofia E.M.S., a respeito de sua vivência parisiense:

“Eu gosto muito de cinema, apesar de não ter feito cinema, eu vou muito, ia muito. Eu gostava muito de ir no Beaubourg, estudava muito lá⁷ (...). Ia a livraria, andava muito em livraria. Agora, acho que dá uma... Você tem impressão que você está estudando num super contexto cultural, tipo assim: olha que legal, todos os livros que eu quero estão aqui, não sei o quê...”

Por fim, um outro aspecto vem se somar aos anteriores: as experiências de trabalho remunerado por que passa uma parte, ainda que minoritária, desses estudantes quando fora do país.

Antes de abordá-lo, porém é preciso observar que os pais, pertencentes a ao grupo social em pauta, combatem duramente o exercício de trabalho remunerado durante os estudos. Sua preocupação central é garantir as melhores condições para o sucesso escolar presente e futuro do filho, incluindo entre elas, acertada ou equivocadamente, uma dedicação exclusiva aos estudos.⁸

Entretanto, uma vez no exterior e com o argumento de reunir recursos financeiros para custear seus projetos de viagem de férias, alguns jovens levam a família a aceitar tal fato, e declaram ter se beneficiado com ele. Como, por exemplo, T.S.B., estudante de Engenharia Civil que, após ter cursado dois semestres na universidade, trancou matrícula e passou um ano em Lyon, na França, onde seu pai fazia seu pós-doutorado. Ele relata:

“Eu estava com vontade de fazer francês e conhecer a Europa inteira, eu fiz tudo para conseguir o máximo de dinheiro possível para viajar bastante na Europa”.

Ao ser indagado sobre o resultado mais significativo de sua experiência, ele responde:

“Aprender francês, quando eu decidi ir pra França, eu não gostava muito e hoje em dia eu adoro. Acho que a convivência com meus pais foi ótima, e o fato de eu ter trabalhado num emprego puxado, eu trabalhava [como ajudante de cozinheiro num restaurante grego] de nove às três e meia da tarde, e de seis até o último cliente, então tinha dia que eu... foi um trabalho assim, sabe, de ter que aguentar um sujeito muito mais sem formação do que eu, que era meu patrão, me dar ordens, ter que receber ordens não é nada fácil, ordem braçal é pior ainda. Então você já estava cansado e tinha que buscar garrafa de vinho lá na “cave”... aí descia um tanto de escada e vai fazer não sei o quê, lava o chão agora, então você tem que ter uma paciência boa e ser bastante humilde pra aguentar tudo isso. Não foi fácil não, tinha hora que eu tinha vontade de entrar na porrada com ele, porque realmente não foi fácil, eu acho que essa experiência foi boa, de trabalho e conhecer a Europa, porque é lindo, maravilhoso”.

Experiências negativas⁹

É preciso assinalar preliminarmente que uma tendência, provavelmente inconsciente, ao “embelezamento” desse período de suas vidas, prevaleceu no discurso dos entrevistados. Nele, encontrei poucos indícios de situações desagradáveis, de sacrifícios, enfim, de dificuldades. Alguns acontecimentos e vivências teriam ficado ocultos?

Não cabe aqui fazer uma longa digressão sobre os efeitos de imposição de legitimidade que a situação de entrevista pode criar, levando o entrevistado a selecionar, distorcer, valorizar certos dados de modo a se aproximar das práticas, valores, opiniões reconhecidos socialmente como legítimos. Esse risco está particularmente presente nas pesquisas que se utilizam dos relatos auto-biográficos, como já assinalaram autores como: BERTAUX (1976), BOURDIEU (1986), PENEFF (1990).

No caso presente, a meu ver, se divergência houve, nos depoimentos colhidos, entre as declarações e os fatos, ela explicar-se-ia possivelmente pelo conformismo dos entrevistados ao pensamento dominante que faz das oportunidades - ainda muito pouco ordinárias - de permanência em países desenvolvidos, uma fonte de engrandecimento pessoal e de distinção social.

Entretanto, alguns interrogados fizeram menção a episódios que lhes custaram algo, seja durante a própria estadia no exterior, seja quando de sua volta ao Brasil.

A principal queixa refere-se às dificuldades de acompanhamento de um ensino que é, neste caso, considerado como de nível superior ao ensino brasileiro. É o que relata R.P.S., estudante de Matemática, já citado acima.

“Quando eu mudei para a França eu mudei totalmente, porque aqui no Brasil eu me sentia totalmente à vontade na escola. Não à vontade com as pessoas, mas à vontade com a matéria (...). E quando eu cheguei lá, ao contrário. A escolaridade lá é muito mais avançada do que aqui, quer dizer, muito mais profunda (...). Então foi uma diferença muito radical (...) eu não sabia nada quando eu cheguei lá. Eu assistia às aulas, e não entendia nada”.

Mais traumática parece ter sido a experiência do estudante de Filosofia E. M. S. - também já anteriormente mencionado - que não conseguiu obter aprovação nos exames do DEUG (Diplôme d'Études Universitaires Générales) de Filosofia da Universidade de Paris IV:

“Só tem uma coisa na França que eu fiquei muito decepcionado. Eu fiquei muito decepcionado, eu lembro que eu chorei muito, quando eu fiz a primeira prova da Sorbonne, que eu não passei. Na verdade, a prova funciona com unidades de valor [matérias]. Então, eu fiz, eram umas cinco ou seis. E eu passei em três e não passei em duas. Aí eu fiquei muito decepcionado. Acho que foi a primeira vez que eu tinha quebrado a cara na escola. Eu lembro que eu cheguei em casa, chorei pra caramba”.

Já E.P. - a estudante de Economia acima referida - saiu-se muito bem no conjunto das disciplinas cursadas na high school americana, tendo porém passado por uma situação que lhe pareceu absurda:

“Fui bem em tudo, a única disciplina que eu não me dei bem era a disciplina de História Americana porque o professor me detestou, assim... chegou a me humilhar dentro de sala. Foi naquela época que o Brasil pediu moratória, e ele ficou revoltado. Eu falei: gente, esse cara acha que eu tô devendo dinheiro pra ele e não quero pagar, sabe? Levou o negócio super pessoal, colocou o mapa do mundo na frente da sala, me mandou ir lá falar onde que era o Brasil que ninguém sabia, que era uma coisa insignificante, me humilhou... Aí eu não voltei mais. Esse dia eu até saí chorando de sala. Fui na diretora da escola, falei que eu não voltava mais naquela matéria e... não voltei nunca mais”.

A mesma estudante teve ainda que enfrentar a reação negativa de seus colegas norte-americanos face a seus êxitos escolares:

“Eu era a única estrangeira da turma e eu tive a maior nota da sala em inglês. Uma coisa super curiosa. E eles ficaram revoltados comigo, como cê conseguiu? não sei o que, sabe? Acharam um horror. Mas é porque eu realmente era mais aplicada que eles. Eu gostava, sempre gostei de estudar inglês. Então tinha um monte de exercícios extras que eu gostava de fazer e tal, que valia ponto, então acabou que eu ia bem nas provas e tal e... não tava nem aí, né?”

Por situação semelhante, passou R.O.P. - estudante de Ciências da Computação - que na metade do 2º ano do segundo grau, viajou para os Estados Unidos onde, durante um ano, morou com uma família americana no quadro de um programa de intercâmbio. Ela conta:

“Eu me saí muito bem, o povo nem gostava de mim lá, porque eu estudava e lá eles não estudam, não fazem nada. E eu estudava, assim, fazia os deveres de casa e estudava na véspera da prova, não era nada assim demais. E estudava muito menos do que a gente estudava aqui, porque aqui a gente tinha oito matérias (...). Lá, no horário de aula, cê tinha horário pra estudar encaixado no seu horário ... cê tinha um lugar pra estudar, fazer seus deveres, esse tipo de coisa. Então eu me saí muito bem, tinha muita gente que não gostava de mim por causa disso. Uma menina até falou: “ah, se ocê ficar estudando desse jeito, ninguém vai gostar do cê (...). E eles não gostavam muito que eu estudasse e tal... E porque lá é muito competitivo, né? Eles competem por tudo. Inclusive no ‘senior’, os três melhores alunos da turma é que fazem discurso na formatura, esse tipo de coisa, né? E todo bimestre tem um muralzinho que tão os alunos com média acima de 90 e dos que tiraram média acima de 80. Então é tudo assim...”

Em alguns casos, a volta ao país também acarretou problemas, dos quais o mais freqüente é o atraso na escolaridade. Foi o que aconteceu com E.P., a estudante de Economia que - como vimos - realizou um intercâmbio de seis meses nos Estados Unidos, onde permaneceu de janeiro a julho de 1987:

“É uma coisa engraçada que aconteceu é que eu tava com tanta ansiedade de ir, que eu nem me preocupei se ia valer ou não as matérias que eu fizesse lá.

Tanto que quando eu voltei, as matérias que eu fiz não valeram e eu tive que fazer o terceiro ano [do segundo grau] depois, né? (...). E aí chegou aquele velho dilema que era o seguinte: eu não tinha diploma de terceiro ano, não poderia fazer vestibular, teria que fazer o terceiro ano, e... meu dilema foi o seguinte. E agora, o que que eu faço? Ou eu espero seis meses pra eu entrar numa escola o ano que vem, fazer o terceiro ano normalmente, ou então eu faço um supletivo até o final do ano e tento vestibular" (...). Eu falei: gente, será que eu vou ter coragem de encarar um supletivo? estudei a vida inteira no Santo Antonio. Todo mundo falava assim: será que cê vai conseguir passar no vestibular?"

O mesmo risco correu a estudante de Física, S.P., que passou quatro anos na França, para onde partiu aos 9 anos acompanhando sua mãe que lá fora realizar seu doutorado. Foi graças à diligência familiar que um atraso em sua escolaridade pôde ser evitado:

"Aí eu voltei pro Brasil e eu tinha feito um mês de 7ª série [na França]. Aí a embaixada deu um papel de equivalência reconhecendo os quatro anos que eu tinha feito na França e reconhecendo que eu tinha que me matricular aqui na 7ª série. Só que se eu tivesse ficado os quatro anos que eu fiquei na França, aqui no Brasil, eu teria que ter me matriculado na 8ª e não na 7ª (...). Mas eu perdi um ano por causa do esquema de começar o ano escolar em setembro [na Europa]. Então assim, pelo papel da embaixada eu tinha que ir pra 7ª série. Aí minha mãe descobriu com a secretária [Secretária Municipal de Educação], uma lei antiga que falava assim: anos cursados no exterior equivalem a anos cursados no país. Então, quatro anos cursados no exterior equivalem a quatro anos cursados no país. Isso me colocava na 8ª série (...). Aí conseguiram a lei pra eu entrar na 8ª série."

O mesmo zelo tiveram os pais de D.B.C., aquele estudante de Engenharia Elétrica que morou na Inglaterra dos 6 aos 8 anos. Ele relata a respeito desse fato:

"... a dificuldade é que eu tive que fazer um teste de seleção pra ver em que série eles iam me encaixar (...). Eu lembro dessa prova, eu lembro que caiu lá o sinônimo de tal palavra e o antônimo de tal palavra e eu sabia o que era isso, sinônimo e antônimo em inglês, mas não sabia como é que falava em português, eu não sabia fazer a prova. Então eu lembro que eu fui bem mal nessa prova (...) e eles queriam me botar na 2ª série, aí o que meus pais fizeram: 'bota ele na 3ª série que nós nos responsabilizamos (...), nós achamos que ele dá conta e nós nos encarregamos de dar uma complementação por fora'. Então na 3ª série eu tive um pouco de dificuldade, eu voltei da Inglaterra misturando inglês e português, fazia frases em português, às vezes faltava palavra eu encaixava inglês no meio. Depois da 3ª série, eu não tive mais dificuldade, só questão de adaptação, né?"

Este último depoimento testemunha igualmente de uma segunda fonte de dificuldades na readaptação ao ensino brasileiro: o problema linguístico. Vem demonstrá-lo o seguinte relato de H.L.F., estudante de Direito, que dos 4 aos 6 anos viveu nos Estados Unidos, para onde a família se transferiu em razão das atividades de pesquisa de seu pai:

"Eu tinha 6 anos. Aí eu entrei no pré, voltei pro Decroly [pré-escola da rede particular de Belo Horizonte] e os meus colegas já tinham aprendido a escrever e a ler. Eu tive que aprender assim rápido, eu fiquei desorientada. Eu

estava confundindo inglês com português. Aí mamãe nem me pôs em aula de inglês, tive que esquecer um pouco, até parar de falar pra poder aprender o português (...). Acho que eu desorientei porque todo mundo sabia ler e eu não.”

A estudante E. P., à qual acabei de me referir a propósito de sua experiência de intercâmbio de 2º grau nos Estados Unidos, revela algo ocorrido, desta feita durante sua primeira estadia nos Estados Unidos, ocasião em que lá frequentou a pré-escola e iniciou os estudos elementares. Segue abaixo seu depoimento:

“Uma coisa que me marcou é que a gente era alfabetizado nos Estados Unidos com letra de forma. Então foi uma dificuldade porque eu não sabia escrever letra cursiva quando eu cheguei aqui no Brasil, eu ia fazer 8 [anos], né? Eu tava terminando o primeiro ano primário. E todas as crianças da minha sala já sabiam escrever em letra cursiva, menos eu.”

Tendo voltado ao país em pleno período da adolescência, a estudante de Comunicação, A.M.S., já anteriormente referida, declara ter passado por uma dura experiência, que ela narra nestes termos:

“Aí, quando eu voltei da Inglaterra, eu tava tendo muito atrito com o regime do colégio, porque eu tinha vivido num college, sabe? Muita gente, muito estrangeiro, o pessoal muito independente, e volto pro Dom Silvério que é uma instituição católica, fechadona, o pessoal já tinha 16, 17 anos e não podia sair da sala pra beber uma água, sabe? Não podia chegar atrasado um dia porque tinha que voltar pra casa, não podia usar uma calça de training, então todos aqueles problemas passavam por mim porque eu era chefe de turma, e eu comecei a entrar muito em atrito com o coordenador, né? (...)E como eu nunca tive notas ruins, eu nunca tinha tomado recuperação, não tinha desculpa de eu ser má aluna etc. Então foi uma briga. Briguei com o diretor, foi uma confusão.”

À guisa de conclusão

Os resultados derivados da emergência na Sociologia da Educação, a partir dos anos 1980, de um novo campo de pesquisas que se interessa pelas histórias de vida escolar dos indivíduos, vêm apresentando perspectivas de novas problemáticas de análise. Dentre elas, figura a questão da tendência contemporânea à internacionalização dos estudos - nos diferentes graus do ensino - enquanto estratégia educativa verificada em determinados meios sociais. Como no presente caso, outros trabalhos vêm fornecendo evidências do fenômeno que, ao que tudo indica, tende à expansão (BRITO, 1996; BROADY, SAINT-MARTIN, PALME, 1995; KELLERHALS e MONTANDON, 1991; PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 1996).

Porque se realizam em escala internacional, essas escolaridades podem ser qualificadas de “cosmopolitas”, em contraposição às escolaridades populares que são, como já se sabe, “mais dependentes do contexto local” (HENRIOT-VAN ZANTEN, 1996). A principal consequência disso para a pesquisa, é que estudar, nos dias de hoje, a educação das elites, implica certamente em observar os sistemas escolares estrangeiros.

Mas resta ainda a pergunta: como entender a gestão da carreira escolar que hoje tenta superar os limites nacionais? Antes de tentar respondê-la, convém assinalar que - como observaram muito recentemente dois sociólogos - “assiste-se, no contexto atual de mundialização, a uma entrada em contacto, freqüentemente sem transição, de quase todas as populações do globo com um mesmo tipo de ensino à ocidental” (BERNIER e SINGLY, 1996, p.6), o que torna possível a circulação dos bens escolares.

Do ponto de vista dos atores sociais, subjacentemente a essas práticas educativas das famílias, duas lógicas se perfilam, as quais, ainda que estreitamente associadas, não devem ser confundidas. A primeira é a lógica da concorrência escolar, que impele os pais à luta por tornar o filho o mais competitivo possível no mercado escolar, dispostos para isso a enviá-lo ao exterior com a finalidade, em alguns casos, de compensar as carências que atribuem ao ensino brasileiro. Não se deve esquecer, a propósito, que o rendimento escolar tem um caráter concorrencial, posto que não se trata apenas de adquirir uma formação, mas também de sobrepujar o outro (CHARLOT e ROCHEX, 1996).

Para isso, procuram oferecer ao filho o que julgam ser a forma mais eficaz (às vezes precoce) de aprendizagem de línguas estrangeiras, cercam-no de bens culturais e propiciam-lhe o acesso a conhecimentos cuja rentabilidade, no mercado escolar, não se dá necessariamente de modo imediato ou visível, como toda a sociologia da educação de Pierre Bourdieu vem demonstrando há já muitos anos.

A segunda motivação - de caráter menos utilitarista - mostra-se mais desinteressada em relação aos imperativos de êxito escolar (e social), obedecendo a uma lógica que prioriza o bem-estar psicológico e o desenvolvimento harmonioso da personalidade do filho, tentando fazer dele um indivíduo feliz e “realizado”, independentemente de seu sucesso escolar ou profissional. O que se busca, neste caso, é oferecer a ele uma experiência de vida que seja enriquecedora.

Freqüentemente, as duas lógicas se encontram associadas¹⁰. É por isso que interpretar tal conduta das famílias como a expressão unicamente de uma delas, significaria incorrer em reducionismo.

Em todo caso, o conteúdo das entrevistas deixa perceber que a própria idéia de viagem assume, no imaginário desses pais, uma conotação educativa positiva, posto que ela aparece associada à idéia de aquisição de conhecimentos, de abertura do espírito e de horizontes. Neste sentido, é bom lembrar ainda que os pais - submetidos aos imperativos do cosmopolitismo científico - têm, eles próprios, sua vida profissional ritmada por sucessivas viagens. Seu modo de vida encontraria então uma retradução na escolaridade dos filhos¹¹.

Do ponto de vista das estruturas sociais, o fenômeno assume o significado de uma renovação das formas de desigualdade educacional. Renovação que é imposta pela desvalorização dos bens escolares - tais como o diploma - nos diferentes mercados sociais (mercado de trabalho, mercados simbólicos), induzida pela elevação do nível de instrução da

população em geral, a chamada “massificação” da escolarização ou, se se preferir, pela banalização desses bens.

Esse fenômeno obriga as categorias consumidoras de produtos escolares valorizados - no interior das quais as elites culturais representam o ponto máximo -, à busca constante de bens mais raros. É que os bens culturais não escapam às leis sociais que fazem com que um bem (material ou simbólico) tenda a se depreciar com a sua difusão entre as categorias excluídas de seu consumo, em um estágio anterior (BOURDIEU, 1979).

Porque as desigualdades escolares se modificam e se reconstituem o tempo todo, o combate a elas torna-se bastante difícil. O que certamente constitui uma das possibilidades de explicação da persistente relação entre a origem social e as oportunidades educacionais que, há mais de quatro décadas, a Sociologia da Educação se obstina em observar e demonstrar.

Acontece que são as famílias culturalmente privilegiadas que detectam “o mais seguramente e com maior rapidez, as estratégias de escolarização as mais promissoras” (PERRENOUD, 1987, p.126), num dado momento histórico, em meio às transformações por que passam permanentemente os sistemas de ensino. Isto é, raciocina o autor, seu trunfo reside sobretudo em sua capacidade de descobrir sem demora “a nova lógica do sistema”. Quanto a estabelecer, de um modo mais fino, os mecanismos responsáveis pelo desenvolvimento de tal competência, é forçoso reconhecer que a sociologia das relações família/escola ainda tem muito que progredir, se quiser fazer mais do que explicá-lo unicamente pela posse de um amplo capital cultural.

Restaria ainda indagar se essa capacidade apresentada por certos grupos sociais - e que requer, a meu ver, maior atenção do pesquisador - não teria por efeito, no plano das estruturas sociais, a assimilação das políticas educacionais equalizadoras e a manutenção - evidentemente sob formas transformadas - da diversidade da distância entre as famílias dos diferentes meios sociais, e o mundo de escola e da cultura.

Notas explicativas

1 Estando toda a sociologia da educação de Pierre Bourdieu tão vinculada às teses da herança cultural, fica difícil a menção a um de seus trabalhos, em especial. Lembro apenas que da obra pioneira de 1964 - o livro *Les héritiers* (BOURDIEU, 1964) -, até textos mais recentes como “Les contradictions de l’héritage” (BOURDIEU, 1993), todo o pensamento do autor se desenvolve em torno deste pressuposto.

2 A título de informação, os requisitos básicos exigidos do candidato a um intercâmbio são: idade entre 15 e 18 anos, nível intermediário de conhecimento do idioma do país, histórico escolar sem reprovações nos últimos três anos, além, evidentemente, dos recursos financeiros desembolsados (PIMENTEL, 1997).

3 Seria talvez interessante proceder-se uma análise dos neologismos criados, nos últimos tempos, tais como “intercambista”, “treineiro” - como estratégia de abordagem das escolaridades próprias a certos grupos sociais.

4 Segundo os depoimentos colhidos e informações advindas da grande imprensa, o custo médio de um programa de intercâmbio, com a duração de um ano, gira em torno dos 5 mil dólares para a família. A tal propósito, vale a pena registrar que a forma assumida pela internacionalização dos estudos no seio das elites econômicas, difere significativamente dessa que vimos estudando, tanto no plano dos custos financeiros, quanto no plano da natureza da formação demandada. Mais uma vez é a imprensa quem nos informa que a preferência das famílias abastadas recai sobre os colégios particulares suíços, cujos custos por aluno ficam em torno de 30 a 50.000 dólares por ano, e que dispensam um ensino voltado muito menos para a transmissão de conhecimentos do que para a aprendizagem de competências mundanas, tais como: equitação, esqui, etiqueta, culinária, balé etc. (cf. a matéria “Rigidez de escola suíça atrai pais”, publicada pelo jornal *Folha de São Paulo*, em 7/11/93). Nessa mesma matéria, fica-se sabendo que o diretor de um desses colégios (o “Château Mont-Choisi”, em Lausanne), acabara de deslocar-se para a cidade de São Paulo com a finalidade de entrevistar pais e candidatas. A esse respeito, PINÇON e PINÇON-CHARLOT (1996, p. 129), em recente trabalho sobre as “grandes famílias” da alta sociedade francesa, constataram que embora “a internacionalização comece muito cedo pela aprendizagem de línguas nas melhores condições, as mesmas famílias não recorrem aos tradicionais estágios lingüísticos geridos pelos organismos especializados. Além das “nurses”, as estadias no exterior podem se efetuar na própria família ou em famílias amigas”. No mesmo trabalho, encontramos uma abordagem do fenômeno de “cosmopolitização” da cultura burguesa, inclusive das escolas privadas suíças de alto nível, a que acabo de me referir.

5 Embora “sem a menor pretensão de ser científico”, o livro-reportagem da jornalista Mirtes HELENA (1997), recentemente lançado, fornece depoimentos de 180 adolescentes acerca das condições e das conseqüências de sua experiência como intercambistas.

6 No momento da entrevista, a estudante estava freqüentando o curso especial de Língua Francesa promovido pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG.

7 O estudante refere-se aqui ao Centro Cultural Georges Pompidou onde, ao lado de vários outros serviços culturais, funciona uma biblioteca aberta ao grande público.

8 84% dos jovens da amostra nunca exerceram, no decorrer de toda sua trajetória escolar, nenhuma forma de trabalho remunerado. A exígua minoria restante exerceu apenas “bicos” - na maior parte das vezes, aulas particulares ou de línguas estrangeiras em cursos livres - cujo principal significado para a presente pesquisa reside no fato de que se situam em direta continuidade com as atividades intelectuais inerentes ao sistema escolar.

9 Agradeço a Monique de Saint-Martin pela leitura atenta e comentários ao presente texto. Foi ela quem chamou minha atenção para a necessidade de se levar também em consideração as dificuldades experimentadas pelos jovens.

10 A meu ver, essa era a resposta buscada por aquela mãe que - por ocasião do debate "Intercâmbio cultural, um jeito jovem de ver o mundo", realizado em 25/11/97, em Belo Horizonte, no quadro do programa *Conexão Cemig* - perguntava-se sobre as razões que faziam com que pais como ela, pertencentes às classes médias, que "não deixam seus filhos andar de ônibus, que se encarregam de levá-los e buscá-los em festas, que não permitem que viajem sozinhos pelo país, de repente os deixamos ir tão longe?!"

11 Foi Régine Sirota quem chamou minha atenção para essa questão, bem como para a relação específica com o saber instaurada nas famílias de intelectuais.

Referências bibliográficas

- BERNIER, L., SINGLY, F. de., (1996). "Familles et école". *Lien social et politiques - RLAC*, Nº 35.
- BERTAUX, D., (1976). *Histoires de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en Sociologie*. Paris: CORDES.
- BOURDIEU, P., (1964). *Les héritiers*. Paris: Minuit
- BOURDIEU, P., (1979). *La distinction*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, P., (1986). "L'illusion biographique". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Nº 62/63.
- BOURDIEU, P., (1993). "Les contradictions de l'héritage". In: BOURDIEU, P. (org.). *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- BRITO, A. X., (1996). "Estudos no exterior e construção do espaço de formação no Brasil". In: NÓVOA, A., DEPAEPE, M., JOHANNINGMEIER, E.V., ARANGO, D.S. (orgs.). *Para uma História da Educação colonial*. Lisboa: Educa.
- BROADY, D., SAINT-MARTIN, M., PALME, M. (orgs.), (1995). *Les élites - formation, reconversion, internationalisation*. Paris/Estocolmo: CSEC/EHESS - FUKS/LÄRARHÖGSKOLAN.
- CHARLOT, B., ROCHEX, J.Y., (1996). "L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire". *Lien social et politiques - RLAC*, Nº 35.
- HELENA, M., (1997). *Com a perna no mundo - histórias de intercambistas*. Belo Horizonte: Passos.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A., (1996). "Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques". *Lien social et politiques - RLAC*, Nº 35.
- KELLERHALS, J., MONTANDON, C., (1991). *Les stratégies éducatives des familles*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- LANGUAGE TRAVEL GAZETTE (1997), *Belta's Commitment*, May-June.

- NOGUEIRA, M. A., (1995). "Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção". *Educação & Realidade*, v.20 (1), jan/jun.
- NOGUEIRA, M. A., (1996a). *Trajetórias escolares e estratégias familiares de estudantes universitários provenientes das classes médias*. Relatório final de pesquisa. FAE-UFMG/CNPq.
- NOGUEIRA, M. A., (1996b). "Étude des trajectoires scolaires d'un groupe d'étudiants appartenant aux fractions intellectuelles des couches moyennes au Brésil". *Revue de l'APEB*, v.1, (1), mai.
- NOGUEIRA, M. A., (1997). "Convertidos e oblatos - um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu". *Educação, Sociedade & Culturas*, Nº 7.
- PENEFF, J., (1990). *La méthode biographique*. Paris: Armand Colin.
- PERRENOUD, P., (1987). "Ce que l'école fait aux familles: inventaire". In: MONTANDON, C., PERRENOUD, P. *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berne: Peter Lang.
- PIMENTEL, R. B., (1997). "O mundo abre os braços aos estudantes". *Revista Diplomando*, junho.
- PINÇON, M., PINÇON-CHARLOT, M., (1996). *Grandes fortunes - dynasties familiales et formes de richesse en France*. Paris: Payot.