FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS
MESTRADO EM GESTÃO EMPRESARIAL

BILINGUISMO NO ENSINO INFANTIL PRIVADO: TENDÊNCIAS E IMPACTOS NA DINÂMICA DAS ESCOLAS E NO PERFIL DOS PROFESSORES

DISSERTAÇÃO APRESEN TADA À ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

THAIS ARANTES PADINHA

Rio de Janeiro - 2019

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS

THAIS ARANTES PADINHA

BILINGUISMO NO ENSINO INFANTIL PRIVADO: TENDÊNCIAS E IMPACTOS NA DINÂMICA DAS ESCOLAS E NO PERFIL DOS PROFESSORES

RIO DE JANEIRO
2019

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS

O BILINGUISMO NO ENSINO INFANTIL: TENDÊNCIAS E IMPACTOS NA DINÂMICA DAS ESCOLAS E NO PERFIL DOS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Executivo Profissional, da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof.ª Dra. Marisol Goia

RIO DE JANEIRO
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas/FGV

Padinha, Thais Arantes
Bilinguismo no ensino infantil privado: tendências e impactos na dinâmica das escolas e no perfil dos professores / Thais Arantes Padinha. – 2019.
73 f.

Dissertação (mestrado) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa.
Orientador: Marisol Goia.
Inclui bibliografia.

1. Educação bilingue. 2. Bilinguismo em crianças. 3. Professores - Formação. I. Goia, Marisol Rodriguez. II. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. III. Título.

CDD – 306.446

Elaborada por Márcia Nunes Bacha – CRB-7/4403

THAIS ARANTES PADINHA

"BILINGUISMO NO ENSINO INFANTIL PRIVADO: TENDÊNCIAS E IMPACTOS NA DINÂMICA DAS ESCOLAS E NO PERFIL DOS PROFESSORES ".

DISSERTAÇÃO apresentado(a) ao Curso de MESTRADO PROFISSIONAL EXECUTIVO EM GESTÃO EMPRESARIAL do(a) ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS para obtenção do grau de MESTRE(a) em ADMINISTRAÇÃO.

Data da defesa: 22/11/2019

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

Presidente da Comissão Examinadora: Profº/ª **MARISOL RODRIGUEZ GOIA**

MARISOL RODRIGUEZ GOIA
Orientador

LUCIA BARBOSA DE OLIVEIRA
Membro Interno

GABRIELA DE SOUZA HONORATO
Membro Externo

Instrução Normativa nº 01/19, de 09/07/19 - Pró-Reitoria FGV
Em caso de participação de Membro(s) da Banca Examinadora de forma não-presencial*, o Presidente da Comissão Examinadora assinará o documento como representante legal, delegado por esta I.N.
*Skype, Videoconferência, Apps de vídeo etc

Ao meu filho Bernardo, inspiração para iniciar o mestrado. Ao meu filho Pedro, na barriga, transpiração para concluí-lo.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Fabinho, pelo apoio, parceria e amor. E pela incrível habilidade de tornar a vida mais leve, sempre.

Ao meu filho Bernardo, minha alegria. É por ele todo meu empenho em me tornar uma pessoa melhor.

À minha orientadora Marisol Goia, pela orientação, contribuição e parceria enriquecedora. Inspiração de profissional.

À minha querida turma do MEX, sempre unida, sempre presente e sempre com uma figurinha pertinente para as tiradas no whatsapp.

À toda a equipe da EBAPE – corpo docente e administrativo –, pelo aprendizado e suporte ao longo do mestrado.

RESUMO

Objetivo – Este trabalho tem como objetivo investigar, no contexto brasileiro, a evolução, tendências e impactos do bilinguismo no ensino infantil privado, decorrentes da expansão do mercado de Educação Bilíngue nacional.

Metodologia – Realizou-se uma pesquisa do tipo exploratória, de natureza qualitativa. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas presenciais, com a utilização de roteiro semiestruturado, envolvendo representantes de cinco escolas de Educação Infantil, autodenominadas bilíngues, do município do Rio de Janeiro. As entrevistadas ocupavam cargos de direção, coordenação pedagógica ou coordenação bilíngue dos estabelecimentos. De forma complementar, procedeu-se ao levantamento no Google sobre as principais empresas especializadas em Educação Bilíngue. O tratamento dos dados foi realizado por meio da técnica de análise de conteúdo e as informações coletadas foram categorizadas em três eixos principais: parcerias entre escolas privadas de Educação Infantil e empresas especializadas no ensino bilíngue; o profissional de educação bilíngue; e a dinâmica das relações escolares.

Resultados – Os resultados do estudo apontam para a expansão das políticas de internacionalização da escolarização para os níveis mais iniciais da educação, que tem transformado e movimentado o mercado educacional de modo a atender as novas demandas das classes médias e altas. Em virtude disso, novas relações têm se estabelecido no ambiente escolar, com a forte intervenção na gestão escolar de institutos de idioma e empresas especializadas em Educação Bilíngue. Os dados da pesquisa apontam que o nível de sofisticação exigido pelas escolas para o profissional de Educação Bilíngue passou para um patamar muito elevado, gerando um descolamento entre a formação acadêmica proporcionada pelos cursos de Pedagogia e as demandas do mercado escolar bilíngue. Verificou-se, ainda, a forma como as escolas bilíngues infantis estão reconfigurando as relações entre os professores, dada as melhores condições de remuneração, prestígio e competitividade ofertadas aos profissionais que atuam por meio da língua inglesa frente aos profissionais que atuam por meio da língua portuguesa.

Limitações – Esta pesquisa limitou-se a investigar o processo de expansão do bilinguismo no ensino infantil sob a ótica das escolas. Pesquisas futuras podem contribuir com essa análise a partir da perspectiva dos institutos de idioma e das empresas especializadas em Educação Bilíngue. A dificuldade de acesso às escolas com o perfil analisado também foi um fator limitante da pesquisa, restringindo o universo das escolas pesquisadas.

Contribuições práticas – A principal contribuição deste estudo se encontra no entendimento dos desafios, oportunidades e efeitos decorrentes de uma nova tendência do mercado de Educação, especialmente nos estabelecimentos privados, que vêm se adaptando para atender a uma demanda de internacionalização na escolarização das crianças.

Contribuições sociais – Este trabalho contribui para a discussão sobre o descompasso entre as políticas de democratização do acesso da população ao ensino superior e as demandas evidenciadas no mercado educacional atual. Indica-se a dificuldade de absorção, por esse mercado, dos profissionais recém-formados, o que agrava as condições de desigualdade de oportunidades para as camadas mais baixas da população.

Originalidade – A pesquisa lança um olhar ainda pouco explorado sobre o processo de introdução do bilinguismo em um nível de ensino cada vez mais precoce, voltado a crianças de 0 a 5 anos. Por se tratar de um fenômeno recente, ainda há poucos estudos que abordem esse tema no campo da Administração, o que torna o objeto da pesquisa um campo promissor a ser investigado.

Palavras-chave: Educação Bilíngue; Ensino bilíngue infantil; Formação de professores; Internacionalização dos estudos.

Categoria do artigo: Dissertação de Mestrado

ABSTRACT

Purpose – This paper aims to investigate, in Brazilian context, the evolution, trends and impacts of bilingualism in private early childhood education, resulting from the expansion of the national bilingual education market.

Design/Methodology - The present study is an exploratory research. Data collection was done through face-to-face interviews, using a semi-structured script. The interviews were conducted with representatives of five self-nominated bilingual schools located in the city of Rio de Janeiro. The interviewees held positions of direction, pedagogical coordination or bilingual coordination of the establishments. In addition, Google was utilized to find the top companies specializing in bilingual education. Data treatment was performed using the content analysis technique and the information collected was categorized into three main axes: partnerships between private early childhood education and companies specialized in bilingual education; the bilingual education professional; and the dynamics of school relations.

Findings – The results of the study point out to the expansion of internationalization policies of schooling to the earliest levels of education, which has changed and moved the educational market to meet the new demands of middle and upper classes. Due to this fact, new relationships have been established in the school environment, with the strong intervention in educational management of language institutes and companies specialized in bilingual education. Research data indicate that the level of sophistication required by schools for the bilingual education professional has risen to a very high level, generating a detachment between the academic education provided by the Pedagogy courses and the demands of the bilingual school market.. It was also verified how bilingual children's schools are reconfiguring the relationships between teachers, given better conditions of remuneration, prestige and competitiveness offered to professionals who work through the English language compared to Portuguese language professionals.

Research limitations – This study was limited to investigate the process of expansion of bilingualism in early childhood education from the perspective of schools. Future researches may contribute to this analysis from the perspective of language institutes and companies specializing in bilingual education. The difficulty accessing schools with the analyzed profile was also a limiting factor of the study, restricting the universe of researched schools.

Practical implications – The main contribution of this study lies in understanding the challenges, opportunities and effects related to a new trend in the education market, especially

in private schools, which have been adapting to meet the demand for internationalization in children’s education.

Social implications – This paper contributes to the discussion about the mismatch between the democratization policies of the population's access to higher education and the demands evidenced in the current educational market. It indicates the difficulty of absorption by this market of newly graduated professionals, which aggravates the conditions of inequality of opportunities for the lower sections of the population.

Originality – The research is related to a small explored perspective about the process of introducing bilingualism at an early level of education that is constantly increasing, aimed for children from 0 to 5 years. Since this is a recent phenomenon, there are few studies that address this theme in the perspective of Administration, which makes the research object a promising study to be investigated.

Keywords: Bilingual Education; Early childhood bilingualism; Teacher training; Internationalization of schools.

Paper category: Master´s thesis

LISTA DE SIGLAS

BELTA - *Brazilian Educational Language Travel Association*.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CEE – Conselho Estadual de Educação.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

EaD – Educação à Distância.

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

FENEP – Federação Nacional de Escolas Particulares.

IDH-M – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.

LDB – da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

PNE – Plano Nacional de Educação.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de dimensões e formas recentes de privatização da Educação Básica 24
Quadro 2 - Perfil das Escolas Entrevistadas.....33
Quadro 3 - Perfil das entrevistadas.....34
Quadro 4 - Website das empresas especializadas em Ensino Bilíngue.....36
Quadro 5 - Resumo das Escolas Entrevistadas.....39
Quadro 6 - IDH-M dos bairros do município do Rio de Janeiro - 15 primeiros colocados 39
Quadro 7 - Customização do Material Didático Utilizado pelas Escolas Bilíngues 49

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 14
1.1 Objetivos 15
1.2 Relevância 16
2. REFERENCIAL TEÓRICO 17
2.1 A Escolarização das Elites sob Novas Expressões 17
2.2 O Crescimento do Bilinguismo nas Escolas 19
2.3 Interferências Mercadológicas no Sistema De Educação Bilíngue 23
2.4 Os Professores das Escolas Bilíngues no Contexto Nacional de Formação de Professores 27
3. METODOLOGIA 33
3.1 Seleção de Sujeitos 33
3.2 Coleta de Dados 34
3.3 Tratamento dos Dados 37
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS 38
4.1 Perfil das Escolas Entrevistadas 38
4.1.1 Escola A 41
4.1.2 Escola B 41
4.1.3 Escola C 42
4.1.4. Escola D 43
4.1.5 Escola E 43
4.2 Parcerias entre Escolas Privadas de Educação Infantil e Empresas Especializadas no Ensino Bilíngue 44
4.3 O Profissional de Educação Bilíngue 52
4.4 A Dinâmica de Relações Escolares 56
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 61
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA 66
ANEXO A – IDH-M RIO DE JANEIRO (BAIRROS) 68

1. INTRODUÇÃO

As experiências internacionais de escolarização estão cada vez mais presentes nas trajetórias escolares das famílias de classes mais abastadas. A ampliação das estratégias de internacionalização dos estudos se localiza na lógica de fechamento e reprodução dos grupos sociais melhores providos em termos de capital econômico e cultural (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002; ALMEIDA, 2009).

Dentro desse contexto, o mercado educacional vem se adaptando para responder às exigências parentais no que se refere à internacionalização do ensino. Essa internacionalização se dá a partir de algumas medidas, tais como a introdução precoce de aprendizagem de uma língua estrangeira, a promoção de um currículo bilíngue, e o fomento a viagens internacionais para a produção de identidades internacionais (NOGUEIRA, 2012; AGUIAR; NOGUEIRA, 2016).

De acordo com Vieira (2007, p. 12), a realidade é que "nunca como hoje se consolidaram ao nível escolar, desde o ensino básico ao superior, tantas experiências de intercâmbio com instituições de ensino estrangeiras, tantos acordos e projetos com parceiros internacionais, tantas referências às vantagens da internacionalização dos estudos".

Os dados do mercado apontam para o mesmo caminho. De acordo com a *Brazilian Educational Language Travel Association* (BELTA), o mercado de educação internacional cresceu 20,46% em 2018, o que corresponde a 365 mil estudantes que embarcaram para o exterior para fazerem intercâmbio no período. O total movimentado pelo setor em 2018 foi de 1,2 bilhão de dólares. Tais números contemplam os cursos de idioma de curta duração; programas de intercâmbio de ensino médio; programas de estágio e trabalho remunerado e programas em nível universitário (BELTA, 2019).

No âmbito da Educação Básica, segundo a Associação Brasileira de Ensino Bilíngue (ABEBI, 2019), nos últimos cinco anos, o mercado de escolas bilíngues apresentou um crescimento entre 6% e 10% e movimentou 250 milhões de reais. Dados da Associação Brasileira do Franchising (ABF) apontam um aumento de 8,7% nos serviços educacionais bilíngues, considerado o segundo melhor crescimento no faturamento no segundo trimestre de 2019 (ABF, 2019).

Já Federação Nacional de Escolas Particulares - FENEP (2018), no Brasil, aponta que os investimentos em escolas de elite são uma tendência no setor de educação, em resposta ao mercado que tem demandado uma "educação que forme pessoas capazes de trabalhar em

vários países". Exemplo disso é o surgimento recente de escolas exclusivas bilíngues e com mensalidades que giram em torno de R$6.000,00 a R$10.000,00 (FOLHA, 2018).

Diante do crescimento do mercado bilíngue, surgem novas ofertas educacionais nos estabelecimentos privados. As transformações na área de Educação geraram um novo mercado de parceiros, constituído por empresas especializadas em ensino bilíngue, novos serviços educacionais, profissionais especializados, eventos e grupos empresariais, que buscam garantir sua fatia deste mercado.

As empresas especializadas em Educação Bilíngue são exemplos de novos constituintes do mercado bilíngue. Eles surgem com o papel central de apoio às escolas regulares que desejam implantar o bilinguismo em seus estabelecimentos. Segundo a ABEBI, essas empresas construíram, em poucos anos, um mercado que movimenta de R$ 220 milhões a R$ 270 milhões anuais no país. Um indicador do potencial do mercado de Educação Bilíngue é a chegada, no cenário brasileiro, de grandes empresas de educação mundial, como é o caso da *Pearson Bilingual Program*, com 170 anos de existência, 35 mil profissionais e atuação em mais de 70 países, e da editora multinacional de origem espanhola, Santillana (EDUCAÇÃO, 2018).

Apesar do cenário promissor apontado pela imprensa, a legislação nacional, no entanto, ainda não acompanhou as mudanças no cenário educacional, não havendo, em âmbito nacional, legislação que defina e regulamente o ensino bilíngue (MEGALE, 2014). Diante do exposto, o termo "educação bilíngue" é utilizado de forma ampla para caracterizar variados modelos e formas de ensino (MELO, 2009). A falta de regulamentação, informações difusas e ausência de parâmetros acabam por levar a distorções nesse tipo de ensino.

Para a efetivação do ensino bilíngue no Brasil, deve-se avançar em algumas questões ainda pouco definidas e discutidas no país, como a formação dos profissionais que vão trabalhar em sala de aula, o estabelecimento de uma legislação que regulamente o setor e a supervisão sistemática e periódica por parte dos órgãos responsáveis para estabelecer um padrão de qualidade que defina critérios a serem seguidos, propiciando um ambiente de maior segurança e estabilidade para os diferentes públicos de interesse.

1.1 Objetivos

O presente trabalho se insere no tema da expansão da oferta de bilinguismo por parte do setor privado de Educação Básica e tem como objetivo geral investigar a evolução,

tendências e impactos do bilinguismo no nível específico do ensino infantil (0 a 5 anos), tanto em escolas particulares que passaram a adotar essa modalidade, quanto em novas escolas que já surgiram bilíngues.. O estudo adota os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o processo de oferta de bilinguismo por parte desse perfil de instituição, identificando as relações estabelecidas no ambiente escolar decorrentes da intervenção de forças mercadológicas.
- Debater a trajetória de formação e o perfil profissional exigido para lecionar nas escolas infantis bilíngues;
- Refletir sobre os efeitos gerados pelo perfil profissional requerido pela escolarização bilíngue, tanto no interior das escolas quanto nas oportunidades de trabalho para professores no Brasil.

1.2 Relevância

A relevância do estudo se situa na intensificação da expansão da educação infantil bilíngue, particularmente as escolas bilíngues português-inglês, dado que apresentam maior crescimento e mais acelerado no contexto de escolas bilíngues.

A literatura específica sobre as estratégias empreendidas pelas elites de internacionalização da escolarização de seus filhos atenta para uma orientação em direção ao ensino superior fora no país. Embora tais debates abordem a Educação Básica como objeto de análise, deixam de fora uma reflexão mais centrada sobre os primeiros anos de escolarização. É nesse contexto de escassez de pesquisas direcionadas às particularidades da Educação Infantil, capazes de contemplar as especificidades do perfil docente requerido para esse nível de ensino, que este estudo se faz relevante. Assim, entre as possibilidades de estratégias de internacionalização escolares existentes, este trabalho tem como objetivo contribuir para um olhar ainda pouco explorado, sobre o processo de introdução do bilinguismo em idades cada vez mais precoces (0 a 5 anos) em estabelecimentos privados de ensino no Rio de Janeiro.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Escolarização das Elites sob Novas Expressões

Nas últimas décadas, cresceu o interesse de pesquisa sobre a escolarização dos segmentos médios e altos, discutindo-se assuntos tais como os percursos educacionais de jovens de famílias favorecidas e as estratégias de ascensão, fechamento e perpetuação social das elites via escolarização. (CATTANI; KIELING, 2007; ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002; ALMEIDA, 2009; VAN ZANTEN; BALL; DARCHY-KOECHLIN, 2015). Esse novo objeto de estudo passou a ter como objetivo compreender a formação, a escolarização e a socialização das classes dominantes a partir da educação (CATTANI; KIELING, 2007). Com grande influência da perspectiva de Pierre Bourdieu, tais estudos identificam as novas formas como os capitais social e cultural das famílias intervém sobre as estratégias parentais na escolha de escolas e na orientação da trajetória escolar dos filhos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2012; ORELLANA *et al*, 2018)

Visto que o sistema educacional participa de forma ativa do processo de reprodução social (BORDIEU, 1998), torna-se importante "conhecer os processos de escolarização das elites nacionais e seu papel na reprodução das desigualdades" (LACERDA; CARVALHO, 2007, p.01). Segundo Pinçon e Pinçon-Charlot (2003), a mobilização das elites ocorre de forma a assegurar sua existência cotidiana com o intuito de preservação e transmissão de posições dominantes para seus descendentes. Por serem detentoras de melhores condições socioeconômicas, tais famílias investem altos valores na construção de um capital cultural superior e, segundo Lacerda e Carvalho (2007, p. 05), é "a lógica de funcionamento das estratégias educativas adotadas pelas famílias" que tem o sentido de projeto comum de ascensão social ou manutenção do *status quo*, da própria família e de seus membros, denotando o "interesse de classe social".

Informações sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino circulam nas redes de sociabilidade das famílias, sendo consideradas um "conhecimento quente" (BALL, 1995; BALL; BOWE; GEWIRTZ, 1998) fundamental na escolha dos estabelecimentos escolares (ORELLANA *et al*, 2018). Diferentemente do "conhecimento frio", que consiste nas informações institucionais e objetivas a respeito das escolas, a informação que circula nos meios sociais abrange, sobretudo, a compreensão das hierarquias que diferenciam os sistemas escolares, do ponto de vista da sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Considerando o contexto de adoção de estratégias escolares, a literatura especializada indica uma tendência contemporânea à internacionalização dos estudos como uma das estratégias de educação utilizadas pelas famílias pertencentes a meios sociais favorecidos (ALMEIDA, 2004; 2015; ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002; NOGUEIRA, DE SOUZA AGUIAR; RAMOS, 2008). A internacionalização do ensino tem representado, para as classes média e alta, um capital essencial na escolarização de seus filhos para obtenção do sucesso profissional (AGUIAR; NOGUEIRA, 2016). O intuito da utilização destas estratégias é equipar seus descendentes com competências que lhes permitam circular entre as comunidades internacionais, por meio do domínio de uma língua estrangeira e do conhecimento de diferentes países e culturas (AGUIAR; NOGUEIRA, 2016).

Pesquisadores brasileiros apontam que uma parte significativa das classes média e alta está investindo cada vez mais em educação, principalmente em escolas que possuam políticas de internacionalização do ensino (AGUIAR, 2007; NOGUEIRA; AGUIAR, 2008; NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008; AGUIAR; NOGUEIRA, 2012; ALMEIDA, 2015).

O estudo de Aguiar e Nogueira (2016), com escolas privadas de um bairro de classe alta de Belo Horizonte (MG), apresenta como resultado uma mudança nesse perfil de mercado. Nota-se que as escolas vêm modificando suas políticas educacionais de modo a responder às exigências parentais no que se refere à internacionalização do ensino. Essa internacionalização se dá a partir de algumas medidas, tais como a introdução precoce de aprendizagem de uma língua estrangeira, a promoção de um currículo bilíngue, e o fomento a viagens internacionais para a produção de identidades internacionais.

As transformações ocorridas no Brasil, com a implementação de medidas para democratizar o acesso ao ensino superior a partir da década de 1960[1] também trazem desdobramentos para as mudanças no ensino básico. A ampliação da rede de universidades públicas, o estímulo ao crescimento do ensino superior privado e as políticas de acesso adotadas pelo Governo, especialmente a partir de 2002, produziu maior grau de diversificação social do ensino superior, com a inserção das camadas populares nas universidades (ALMEIDA, 2015). Os efeitos da expansão e democratização do ensino superior têm ocupado a agenda de pesquisadores que analisam, por exemplo, a intensificação no processo de segmentação de instituições, diplomas, cursos, modalidades, carreiras e inserção no mercado de trabalho (HONORATO; HERINGER, 2014; NOGUEIRA, 2012; BARBOSA, 2004).

[1] Políticas de incentivo fiscal para a ampliação da rede de universidades e estímulo ao crescimento do ensino superior privado e implementação das políticas de cotas nas universidades públicas.

Para Almeida (2015) o processo de democratização do ensino superior é um dos fatores que incide sobre o interesse crescente das elites tradicionais e classes médias ascendentes no Brasil pela internacionalização dos estudos de seus filhos. A autora entende esse movimento como parte de um conjunto de novas estratégias de fechamento social das elites. A "massificação" do ensino superior estaria engendrando uma ressignificação das universidades brasileiras, com a perda do valor distintivo que outrora seus diplomas carregavam, conduzindo tais segmentos a buscarem por novas formas de diferenciação e estratégias de manutenção de posições de poder.

Abrem-se, assim, demandas por novos atributos na formação universitária e profissional, entendendo-se a internacionalização como um elemento-chave para a formação universitária e a construção de carreiras. É nesse sentido que tais demandas estariam afetando todos os níveis de escolarização (VIEIRA, 2007; AGUIAR, 2009). Por meio da adaptação e mudança de políticas educacionais, pode-se pensar que as escolas privadas contribuem para a formação de uma elite que, ao transpor as fronteiras nacionais, terá melhores condições de ocupar posições seletivas no mercado de trabalho contemporâneo (SZERSZYNSKI; URRY, 2002), tomando parte dos novos valores e novas "legitimidades" desenvolvidas internacionalmente (WAGNER, 2007).

Diante disso, os anseios das classes médias e altas na busca por diferenciação e pela obtenção de capital cultural e social para seus descendentes, em patamares cada vez mais elevados, tem feito com que as famílias busquem outras formas de escolarização mais raras para seus filhos, a fim de manter seu privilégio distintivo (QUADROS, 2013). Nesse contexto, a alternativa parece ser a antecipação etária do aprendizado de uma língua estrangeira, por meio da escolha de escolas que ofertem o bilinguismo a partir da Educação Infantil.

2.2 O Crescimento do Bilinguismo nas Escolas

Como decorrência do aumento do interesse pela internacionalização das aprendizagens, cresce o número de famílias que optam pela escolarização de seus filhos em estabelecimentos de ensino internacionais ou bilíngues (MEGALE, 2016).

As pesquisas de Aguiar (2007) e Cantuária (2005) sobre escolas internacionais nos municípios de Belo Horizonte e São Paulo, respectivamente, identificaram uma tendência de aumento do número de alunos brasileiros em detrimento de estudantes estrangeiros,

resultando em uma inversão de seu público, anteriormente majoritariamente estrangeiro. Segundo as autoras, há um processo de adaptação das instituições internacionais face à crescente demanda de famílias brasileiras desde o século passado:

> (...) um dos efeitos das transformações econômica, sociais e culturais do século XX, particularmente aqueles relacionados com a intensificação das trocas internacionais, foi a valorização, por parte das elites nacionais, do segmento das escolas criadas por estrangeiros. Esse encontro entre as expectativas das famílias e uma determinada oferta escolar é testemunhado pela grande porcentagem de brasileiros entre alunos dessas instituições, e pelas readequações que estas sofreram para atendê-los, criando os Programas Brasileiros. (CANTUARIA, p.58, 2004)

A sofisticação e plasticidade das demandas educacionais ocasionam adaptações frequentes em um mercado escolar cada vez mais dinâmico (CANTUÁRIA, 2004), que passou a expandir, a partir do século XXI, a atuação das escolas internacionais, o bilinguismo nas escolas brasileiras e a abertura de novas escolas bilíngues.

As escolas internacionais devem seguir dois currículos, o nacional e o do país a que se vinculam, permitindo aos alunos, por meio de diplomas específicos, como o *International Baccalaureate*, que prossigam seus estudos em outro país. Práticas comuns às escolas dos países em que a comunidade imigrante se vincula são mantidas nessas escolas (MOURA, p.15, 2009). Já a educação bilíngue, de acordo com Hamers e Blanc (2000) se refere a "qualquer sistema de educação escolar no qual, em um dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas" (p. 189). Isso significa que a proposta pedagógica desses programas é a utilização do idioma como meio de instrução para ensinar conteúdos e matérias do currículo escolar. Sob esta perspectiva, escolas com apenas carga horária ampliada de língua estrangeira não poderiam ser classificadas como bilíngues.

Uma distinção se faz relevante para caracterizar o perfil do objeto aqui estudado, focado nas escolas bilíngues. No Rio de Janeiro, as escolas internacionais são mais seletivas por critérios econômicos do que as escolas bilíngues. Enquanto as primeiras podem ser associadas ao empresariado e às altas lideranças econômicas e políticas locais (CAPRA-SALES, 2017; CAPRA-SALES; GOIA, 2018), nas segundas, o perfil ocupacional parece ter maior representatividade em profissionais liberais e de média gerência de organizações públicas e privadas.

Moura (2009) apresenta os diferentes tipos de escolas bilíngues existentes no Brasil, que podem ser classificadas em dois grandes grupos: educação bilíngue para alunos de grupos

minoritários, presentes em escolas para deficientes auditivos, escolas de fronteira e escolas LIBRAS-português para surdos; e educação bilíngue para alunos de classes dominantes, em escolas internacionais e escolas bilíngues de prestígio. Neste último perfil, a educação bilíngue ocorre normalmente por meio da utilização de duas línguas de prestígio para a instrução de conteúdos (Baker e Jones, 1998). No caso da presente pesquisa, o Português e o Inglês.

A questão do status e valor social de uma língua é tema discutido por autores como Bourdieu (1987); Prado (2004) e Wagner (1998) que entendem a existência de uma ascendência de prestígio no domínio de certas línguas. Segundo os autores, o conhecimento da língua inglesa na sociedade contemporânea possui um valor maior que o de outras línguas. Para Bourdieu (1987), o conhecimento de línguas pode ser considerado uma forma de capital:

> É evidente que, em uma sociedade determinada, num determinado momento de tempo, o conhecimento de diferentes línguas propicia lucros materiais e simbólicos extremamente diversos para um investimento que pode ser suposto como equivalente. Assim, o conhecimento do inglês possui um valor de troca incomparavelmente maior do que o conhecimento do espanhol ou do italiano, sem falar do grego ou do berbere. Como o peso das diferentes línguas pode variar no curso do tempo (e em particular, em seguida a mudanças políticas), os proprietários de um tipo determinado de capital linguístico podem encontrar-se desapropriados devido à desvalorização daí resultante (BOURDIEU, 1987, p. 148)

O MEC só reconhece como escola bilíngue as escolas para deficientes auditivos, de fronteiras e indígenas, não havendo uma regulamentação nacional sobre as escolas bilíngues de prestígio no Brasil. Cabe dizer que tampouco há regulamentação sobre o ensino de línguas estrangeiras na Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) só contempla o ensino da língua estrangeira a partir do 6º ano, ou seja, a partir do Ensino Fundamental 2.

Diante do exposto, as escolas autodenominadas bilíngues, em muitos estados, não são submetidas a uma legislação regulatória ou à fiscalização de órgãos educacionais no que se refere à implementação, avaliação e desenvolvimento de programas educacionais bilíngues (STORTO, 2015). Essa falta de regulamentação e alinhamento do entendimento causa confusão entre pais, alunos e a comunidade escolar, tornando o campo da educação bilíngue controverso e mal-entendido (MEGALE, 2014).

Mello (2009) destaca que o termo “educação bilíngue” é usado de maneira ampla para caracterizar variados modelos e formas de ensino, onde a instrução ou parte dela é realizada em uma língua diferente da utilizada em casa. Freeman (1998) afirma que o significado de

educação bilíngue e sua eficácia são fonte de confusão e conflito no nível político, na prática educacional e na imprensa popular.

Em um cenário de indefinições, muitas instituições se intitulam bilíngues ou internacionais por falta de informação ou como ferramenta de marketing para atrair pais interessados na internacionalização do ensino (AGUIAR, 2009).

Embora ainda não haja legislação em âmbito nacional, os estados do Rio de Janeiro e de Santa Catarina lançaram em 2013 e 2016, respectivamente, documentos oficiais que definem parâmetros para a educação bilíngue, com o intuito de estabelecer critérios e requisitos para a oferta e certificação dos alunos. Com relação à Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (nº 341/2013), que estabelece normas para a oferta de Ensino Bilíngue e Internacional na Educação Básica, esta determina que as escolas bilíngues devem ter a autorização necessária para seu funcionamento, emitida pelo CEE. Esta autorização só é emitida mediante o cumprimento das normas estabelecidas pelo CEE/RJ e ao atendimento às determinações contidas nessa Deliberação.

No que tange ao entendimento do que seria o ensino bilíngue, o documento afirma que o estabelecimento deve oferecer disciplinas e atividades na língua estrangeira adotada. Esse posicionamento está alinhado com a perspectiva de Educação bilíngue apresentado por Hamers e Blanc (2000), no qual a instrução do ensino deve ser realizada em duas línguas. A deliberação reitera, no entanto, que o ensino em um segundo idioma deve ser alocado em período complementar, para além das 800 horas-aula exigidas para a educação básica brasileira:

> Art. 7º. A instituição de Educação Básica que pretenda ofertar ensino com características de escola bilíngue ou internacional, em consonância com o seu Projeto Político Pedagógico – PPP, deve: I- apresentar Matriz Curricular com carga horária de no mínimo 800 (oitocentas) horas/aula, sendo estas destinadas às disciplinas da Base Nacional Comum e Parte Diversificada, obrigatórias, ministradas na língua portuguesa e complementadas por outra carga horária que contemple a necessidade de ensino da língua estrangeira adotada (RIO DE JANEIRO, Deliberação CEE nº 341/2013)

Especialista em escolarização bilíngue, Megale (2018), reconhece que essas primeiras tentativas de definição de parâmetros representam um avanço no cenário educacional, principalmente, diante do crescimento deste tipo de estabelecimento no Brasil e da ausência de parâmetros legais em nível nacional. Contudo, ao realizar uma análise dos documentos oficiais, a autora aponta críticas, incongruências e contradições na conceitualização do

bilinguismo, sob a ótica de cultura, interculturalidade, repertório linguístico e sujeito bilíngue, havendo uma visão predominantemente centrada no ensino da língua.

Visto que a legislação do Estado do Rio de Janeiro determina a necessidade de autorização pelo Conselho Estadual de Educação para oferta do ensino bilíngue nos estabelecimentos de educação Básica, pode-se supor que o surgimento da legislação tenha criado um mercado de educação bilíngue mais regulado, de forma a proporcionar um cenário de oferta educacional mais homogêneo, protegendo os consumidores das escolas que se autodenominam bilíngues apenas para persuadir clientes. No entanto, não foram encontrados estudos que tenham analisado o impacto das legislações estaduais no modo como as escolas privadas estão ofertando o ensino bilíngue nos estados do Rio de Janeiro e de Santa Catarina.

2.3 Interferências Mercadológicas no Sistema De Educação Bilíngue

A expansão do bilinguismo nas escolas vem sendo acompanhada de novas ofertas educacionais nos estabelecimentos privados e o tema "educação" parece estar cada vez mais em voga nas mídias sociais e eventos. As transformações na área de Educação Básica geraram um novo mercado de parceiros, constituído por empresas especializadas em ensino bilíngue, novos serviços educacionais, profissionais especializados, palestrantes, eventos e grupos empresariais. Segundo a Associação Brasileira de Ensino Bilíngue (ABEBI, 2019), nos últimos cinco anos, o mercado de escolas bilíngues apresentou um crescimento entre 6% e 10% e movimentou 250 milhões de reais. Já a Associação Brasileira do Franchising (ABF) registrou um aumento de 8,7% nos serviços educacionais bilíngues, considerado o segundo melhor crescimento no faturamento no segundo trimestre de 2019 (ABF, 2019), ficando atrás somente do segmento Serviços e Outros Negócios[2], cuja alta foi de 8,9%.

Para se adequar ao novo mercado, as escolas regulares recorrem a empresas especializadas na implantação de sistemas bilíngues em seus estabelecimentos educacionais (MEGALE; LIBERALI, 2016). Essas empresas, de forma semelhante aos sistemas privados de ensino, fornecem material didático, metodologia, formação continuada dos educadores, acompanhamento e supervisão das atividades docentes e sistemáticas de avaliação e controle no processo de transformação das escolas (AVELAR, 2018; SANTANA, 2019). Nesse processo de transição para o bilinguismo, por falta de conhecimento da direção e da coordenação pedagógica sobre as necessidades da área, muitas escolas optam por propostas

[2] Segmento contempla *fintechs*; fornecedores de crédito; Serviços administrativos e processos de automatização.

educacionais que partem das editoras e de currículos importados, usualmente muito distintos da realidade brasileira (MEGALE; LIBERALI, 2016). A ausência de regulamentação e diretrizes sobre a educação bilíngue constitui um agravante nesse processo. Moura (2009), ao realizar um estudo empírico com escolas bilíngues de São Paulo, já havia constatado que grande parte do material didático utilizado nos estabelecimentos de ensino são importados, sendo a carência de materiais preparados no Brasil e adaptados à realidade nacional, para as escolas de ensino bilíngue, uma dificuldade apontada pelos professores.

Esse tipo de parceria entre as escolas e as empresas especializadas em educação bilíngue pode estar reproduzindo uma lógica semelhante à da privatização do currículo pelo setor privado, ocasionando uma relação de ascendência das empresas de implantação do sistema bilíngue sobre as escolas parceiras. A intervenção de forças de mercado sobre a educação é tema amplamente discutido para o caso brasileiro (CUNHA, 2011; ADRIÃO, 2016; 2017; 2018; OLIVEIRA, 2009; CASSIANO, 2007). Busca-se compreender as mudanças ocorridas no início do século XXI, a partir dos processos de privatização da educação pública no Brasil. A pesquisa de Adrião (2018) – realizada a partir do levantamento da literatura nacional e internacional no período entre 1991 e 2014 –, classificou em três dimensões as formas nas quais a privatização vem sendo identificada no Brasil, a saber: oferta educacional, gestão da educação e currículo.

Quadro 1 - Matriz de dimensões e formas recentes de privatização da Educação Básica

Da OFERTA EDUCACIONAL	Da GESTÃO da EDUCAÇÃO PÚBLICA	Do CURRÍCULO
Financiamento público a organizações privadas: Subsidio à oferta por meio de Convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas; Subsidio à demanda por meio de incentivos fiscais **Oferta privada:** Escolas privadas com fins de lucro; Tutorias; Aulas particulares **Incentivos à escolha parental (subsidio à oferta)** Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas com fundos públicos (*Charter school)* Bolsas de estudo (Voucher); Educação domiciliar.	**PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR:** Transferência da gestão escolar para Organizações com fins de lucro Transferência da gestão escolar para Organizações sem fins de lucro Transferência da gestão escolar para cooperativas de trabalhadores e de pais PRIVATIZAÇÃO DA **GESTÃO EDUCACIONAL PÚBLICA** Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs; Transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro.	Compra ou adoção pelo poder público de **desenhos curriculares** elaborados pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de **tecnologias educacionais** e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de **Sistemas privados de ensino** (SPE)

Fonte: ADRIÃO, 2018

A dimensão relacionada à privatização da oferta educacional abarca o financiamento público a instituições privadas, por meio da criação de sistemas de bolsas de estudo, concessão de incentivos fiscais a instituições privadas para subsidiar a ampliação da oferta de vagas. Insere-se ainda nessa dimensão o estímulo ao aumento das matrículas nas instituições privadas de ensino e a diminuição da oferta de vagas públicas, e os incentivos à escolha parental – representadas pela educação domiciliar, introdução de *charter schools*[3] e pela adoção de cheque-educação.

Já a dimensão referente à privatização da gestão escolar é entendida como a delegação, pelo âmbito público ao setor privado, dos processos relacionados às tomadas de decisão sobre os meios e fins da educação. Tal forma de privatização pode ocorrer tanto no âmbito da gestão educacional, quando há a delegação dos processos relacionados à política educativa; ou no âmbito da gestão escolar, no qual os processos de subordinação da gestão escolar são subordinados à uma instituição privada lucrativa.

Por fim, a privatização do currículo, objeto de interesse deste trabalho, se refere aos processos de definição do desenho curricular da escola pelo setor privado, na organização dos tempos e espaços escolares e do trabalho dos professores e alunos, por meio do fornecimento de mercadorias para consumo das instituições escolares. De acordo com Adrião (2018),

> Trata-se de processos pelos quais o setor privado determina para escolas, redes ou sistemas públicos os desenhos curriculares, seja por meio de assessorias, de oferta de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares, seja ainda por meio dos Sistemas Privados de Ensino (SPE). Trata-se da privatização dos processos pedagógicos *strictu sensu*, envolvendo as relações entre professor/a, estudante e conhecimento (ADRIÃO, 2018, p.12).

Nesse contexto, destacam-se os *sistemas privados de ensino*, que consistem na substituição de livros didáticos por um conjunto de materiais (publicáveis consumíveis e apostilas) e "pacotes" educacionais, que incluem a metodologia de ensino, avaliação e formação em serviço de professores (OLIVEIRA, 2009; CUNHA, 2011). Insere-se nesse segmento, ainda, as interferências sobre os *indutos* da escola, ou seja, a venda de mercadorias para consumo das instituições escolares.

[3] Segundo Adrião (2018), o modelo de *charter schools* no Brasil trata da "introdução de mecanismos de mobilidade estudantil, financiada pelo poder público, que permitem a frequência gratuita de estudantes de a escolas privadas ou de gestão privada escolhida pelas famílias".

Verifica-se, seguindo uma tendência mundial, a concentração dos segmentos educacional e gráfico-editorial na mão de grandes grupos de empresários, que se utilizam de seus recursos e de estratégias de divulgação para ampliar sua fatia de mercado (CUNHA, 2011; BALL, 2014). Iniciou-se, a partir de 2010, a intensificação da participação de grandes grupos editoriais na disputa pelo mercado de "insumos curriculares" no Brasil. Esse fenômeno se deu, principalmente, em virtude do ingresso de grandes grupos editoriais com estratégias de aquisição de empresas de menor porte e abertura de capital. Conforme ADRIÃO (2018),

> ...uma quarta fase se delineia nesse segmento do mercado educacional brasileiro com o ingresso de grandes grupos editorias, como o Grupo Abril (que adquire empresas de menor porte) e a Editora Moderna/Santillana, com composição de capital internacional. Na sequência, alguns grupos abrem seus capitais e passam a ser geridos em todo ou em parte por fundos de investimentos. Exemplos nessa direção encontram-se nas dinâmicas assumidas pelo Grupo COC, parte do qual após abrir seu capital foi adquirido pela inglesa Pearson ou no ocorrido ao Grupo Abril Educação, adquirido pela Tarpon em negociação que envolveu US$ 436,5 milhões. (ADRIÃO, 2018, p.7)

Além da configuração de um oligopólio no setor de fornecimento de insumos escolares, dada a concentração de tais grupos no segmento de didáticos, verificou-se, principalmente a partir de 2010, a ampliação da atuação e poder desses grupos, que começaram a comercializar sistemas privados de ensino, negociando o material didático, a metodologia e o treinamento para os professores junto às instituições de ensino particulares e, posteriormente, na rede de ensino pública do país (ADRIÃO, 2018; CASSIANO, 2007).

A expansão dos grandes grupos do segmento educacional ganhou estímulo vista a lucratividade do setor de didáticos que, segundo estimativas de 2011, correspondiam a cerca de 54% da indústria nacional de livros (DE BRITTO, 2011). Além disso, segundo a Internacional da Educação, o mercado da educação movimentou em torno de US$5 trilhões, no ano de 2015. Adiciona-se ao cenário de estímulo à expansão, o posicionamento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2014, sobre "a natureza mercantil a ser atribuída à educação: serviço a ser comercializável como qualquer mercadoria." (ADRIÃO, 2017, p.140).

Criticando a atuação de grandes grupos empresariais no sistema de educação pública, Adrião (2016) sustenta que, a partir da adoção de um conjunto de serviços ofertados para as escolas – desde sistemas privados de ensino à aquisição de insumos escolares junto aos grandes grupos educacionais –, ocorre uma diminuição da autonomia pedagógica dos educadores e do espaço para adaptação curricular, visto que as atividades e conteúdos passam

a ser padronizados e controlados pelos fornecedores dos indutos escolares. Além disso, a formação continuada dos professores passa a ser oferecida e parametrizada pelos grandes grupos editoriais, submetendo as "escolas, professores e estudantes à homogeneização e ao enfraquecimento de suas capacidades enquanto sujeitos ativos e criadores na realização do direito à educação." (ADRIÃO, 2016, p.128).

No caso específico de escolas privadas bilíngues da Educação Básica, o fenômeno de definição curricular por terceiros pode ser observado nas parcerias realizadas entre as escolas e empesas que comercializam programas de ensino bilíngue (MARCELINO, 2009; SANTANA, 2019). Esse fenômeno de terceirização do ensino bilíngue teve início num momento de transição, na tentativa das escolas regulares em melhorar o ensino do idioma, até então considerado ineficiente por diferentes motivos, como falta de fluência dos professores, falta de recursos didáticos, número de alunos em sala de aula, carga horária insuficiente, entre outros. É nesse contexto que ocorre a expansão das escolas bilíngues, com a função de integrar o ensino em um novo idioma às escolas regulares (MARCELINO, 2009).

2.4 Os Professores das Escolas Bilíngues no Contexto Nacional de Formação de Professores

No contexto de mudanças do mercado educacional, a partir da expansão de escolas privadas bilíngues, emergem questões sobre o entendimento do papel dos professores nesse novo cenário. O professor é o principal recurso humano das escolas, dado que é ele o responsável pela escolarização dos alunos, ampliada pela perspectiva do bilinguismo. A emergência da necessidade de um novo perfil profissional, que demanda uma nova formação acadêmica, novas habilidades e novos conhecimentos para atuar nesse mercado emergente, traz indagações sobre a trajetória de formação profissional desse professor e de que forma este profissional está se preparando para suprir a nova demanda do mercado de trabalho.

Estudos na área da Educação (HONORATO; ZUCARELLI; VIEIRA, 2018; GRIPP; RODRIGUES, 2019) apontam que um dos problemas estruturantes da Educação Básica no Brasil – em todos os níveis e, especialmente nos anos iniciais de escolarização – se refere à formação profissional dos professores. A carreira de professor é pouco valorizada e remunerada no país, fato que afasta dessa profissão estudantes de grupos sociais mais favorecidos ou com bom desempenho escolar. Além disso, os cursos de Pedagogia no Brasil, especificamente, de onde são advindos os professores da Educação Infantil reúnem inúmeros

fatores desfavoráveis para formar profissionais qualificados para exercerem sua função (HONORATO; ZUCARELLI; VIEIRA, 2018).

A exigência de formação em nível superior para os professores da Educação Infantil é recente no Brasil, oficializada a partir da Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB), em 1996[4]. Anteriormente, a formação do professor de Educação Infantil ocorria em nível médio, na modalidade chamada normal. Apesar de regulamentar a exigência de formação em nível superior para lecionar nos anos iniciais de escolarização, o artigo nº 62 da LDB deixa margens para que os profissionais já formados em nível médio possam continuar no exercício de sua profissão:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, art. 62).

A partir de então, diversos documentos legais apontam para a universalização da formação em nível superior de todos os professores da Educação Básica. Exemplos disso estão contidos no posicionamento do Conselho Nacional de Educação (CNE) emitido nos pareceres CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 1/2003. De acordo com os pareceres, apesar de se admitir a formação de professores em nível médio, o desejável é que todos possuam formação em nível superior, com o intuito de garantir a qualidade dos anos iniciais de educação.

> Os portadores de diploma de nível médio, bem como os que vieram a obtê-lo sob a égide da Lei nº 9394/96, têm direito assegurado (e até o fim de suas vidas) ao exercício profissional do Magistério nas turmas de Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme a sua habilitação. A formação dos professores para a Educação Básica, em nível superior, é desejável ainda que admita-se, para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, a formação em nível médio. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2003)

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 prevê como meta a ser cumprida até 2024 a formação em nível superior de todos os professores da Educação Básica,

[4] Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

incluindo Educação Infantil e os anos inicias do Ensino Fundamental. A meta 15 do PNE tem como objetivo:

> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014)

A obrigatoriedade de ensino superior para lecionar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental modificou o mercado de educação superior no Brasil, que se adaptou para atender à nova demanda. Segundo Pinto (2002), apesar da possibilidade de professores formados em nível médio poderem ainda lecionar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, os cursos normais foram extintos na maioria dos estados do país e houve crescimento nos cursos de nível superior em Pedagogia.

Em decorrência dessas transformações, o currículo dos cursos de graduação em Pedagogia passou por um longo processo de revisão e reestruturação (GRIPP; RODRIGUES, 2019). Depois de muitos debates, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia foi aprovada em 2006, tendo como eixo principal a formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, mas incluiu também a formação de gestores, o que fez com que a licenciatura passasse a ter amplas atribuições, pouco compatível com a duração do curso e sua carga horária. (HONORATO; ZUCARELLI; VIEIRA, 2018; GRIPP; RODRIGUES, 2019). Gatti (2010) reforça a visão dos autores ao afirmar que:

> Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes noturnas onde se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil. De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas. (GATTI, 2010)

Gripp e Rodrigues (2019) analisaram o modelo curricular do curso de Pedagogia implementado nas instituições de ensino superior, públicas e privadas, e os resultados

apontaram a permanência dos mesmos conteúdos ao longo dos anos, e a existência de um currículo que prioriza a teoria em detrimento da técnica e do ensino da prática. Os resultados de sua pesquisa também mostram a fragmentação de disciplinas e o excesso de temas a serem tratados durante o período do curso, além da baixa carga horária dedicada a disciplinas fundamentais, especialmente, aquelas relacionadas à preparação do professor para a alfabetização.

Ao realizar um comparativo entre as pesquisas de Gripp e Rodrigues (2019), realizadas em 2017, e as pesquisas de Gatti (2009) e de Libâneo (2010), realizadas em 2008 e 2009 respectivamente, é possível verificar uma similaridade em relação à proporção de disciplinas de embasamento teórico em diferentes áreas de conhecimento e aquelas ligadas à profissionalização do pedagogo-professor, o que corrobora a falta de foco do curso de Pedagogia na didática e na prática de ensino e um engessamento do modelo curricular do curso há, pelo menos, dez anos.

Alguns estudos têm sido realizados no sentido de tentar compreender o impacto entre o perfil social dos ingressantes do curso de Pedagogia e a qualidade da formação deste profissional para atuar no mercado de trabalho. De acordo com Honorato *et al* (2018, p.33), os estudantes dos cursos superiores da área de Educação, incluindo Pedagogia, são "majoritariamente mulheres, estudantes de cursos noturnos, de origem familiar desfavorecida e cada vez mais, matriculados em cursos à distância de instituições privadas".

Na mesma linha, Gripp e Rodrigues afirmam que:

> Os alunos de Pedagogia, em sua expressiva maioria, provêm de famílias com baixo nível de escolaridade, baixa renda, trabalham de dia e estudam à noite. Mesmo com o aumento do acesso da população à Universidade, os alunos que procuram esses cursos de Pedagogia situam-se no extremo inferior da distribuição (Boletim IDados, N.1, 2016). (GRIPP; RODRIGUES, 2019, p.25)

O estudo de Honorato *et al* (2018) aponta também para a tendência de oferta de cursos de Pedagogia no turno noturno, nas últimas duas décadas. A oferta de cursos noturnos está relacionada à possibilidade de democratização do acesso ao ensino superior para os estudantes que precisam conciliar trabalho e estudo, indicando a grande presença de estudantes-trabalhadores. A história do ensino superior noturno já foi caracterizada pelas condições de ensino e aprendizagem mais precárias em comparação com os diurnos e vespertinos. (OLIVEIRA; BITTAR, 2010 *apud* HONORATO; ZUCARELLI; VIEIRA, 2018, p.55)

Com relação à expansão dos cursos na modalidade de Educação à Distância (EaD), cabe colocar que desde sua concepção, foram feitas críticas relativas à sua organização curricular e à qualidade dos cursos oferecidos. Os resultados do ENADE indicam uma pior avaliação destes em relação aos presenciais (INEP, 2019). Nos cursos de formação de professores, o ensino à distância torna-se mais preocupante, visto que tal essa formação exige ênfase na prática pedagógica (HONORATO; ZUCARELLI; VIEIRA, 2018).

Apesar do sistema de ensino superior brasileiro ser, atualmente, um dos que mais formam profissionais de educação no mundo, a estrutura institucional da formação de docentes aponta para problemas associados à qualidade da educação básica do país, que sugere a necessidade de mudanças no modelo institucional de expansão da área de Educação adotado nas últimas décadas (HONORATO; ZUCARELLI; VIEIRA, 2018).

Conforme situado no estudo de Honorato *et al* (2018), a democratização do ensino superior, especialmente na área de Educação, com a migração de "um modelo 'de elite' para um modelo de atendimento de 'massa'", teve um papel importante no campo da Educação e na configuração institucional do ensino superior no país. Apesar disso, a autora sinaliza a ausência de estudos que avaliem a ampliação do número de egressos dos cursos superiores e sua relação com as oportunidades sociais abertas a eles.

Ao transpor os desafios da formação do professor de Educação Infantil para as oportunidades de trabalho em escolas bilíngues, a questão se torna mais complexa, visto que, além da formação em Pedagogia, são necessários outros requisitos essenciais para lecionar em um currículo bilíngue. Segundo a deliberação nº 341/2013, do CEE/RJ, que determina as normas para a oferta de Educação Bilíngue em estabelecimentos de Educação Básica, bem como a formação dos professores para atuar nesse contexto, o documento afirma que o estabelecimento de educação bilíngue deve:

> V- possuir um corpo docente brasileiro com a devida habilitação para as disciplinas que lecionem e docentes com habilitação ou proficiência na língua estrangeira adotada, neste caso com certificação que a comprove. (RIO DE JANEIRO, 2013)

Além da formação em Pedagogia ou nível médio na modalidade Normal, é requerido do professor habilitação para a língua estrangeira adotada pelo estabelecimento de educação bilíngue ou proficiência no idioma, que deverá ser comprovado por meio de certificação. A mesma exigência sobre a formação do professor de Educação Bilíngue é reforçada no âmbito

municipal pela deliberação nº 22/2012[5], que trata especificamente da Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2012, art. 20).

Num cenário no qual se verifica o engessamento e desatualização do modelo curricular dos cursos de Pedagogia há pelo menos uma década, dado o contexto recente de estabelecimentos de educação bilíngue, Megale e Liberali (2016) constataram a ausência de cursos de graduação com currículo adaptado para a formação de profissionais aptos para o ensino bilíngue. Essa constatação, pode-se pensar, levanta um fenômeno paradoxal: se por um lado, houve no Brasil a ampliação do número de egressos de cursos de Pedagogia a partir da ampliação do acesso ao Ensino Superior, por outro lado, verifica-se a ausência de formação em bilinguismo nos cursos superiores, havendo um descolamento entre a formação acadêmica e as demandas mercadológicas. De acordo com as autoras,

> No Brasil, em oposição ao crescimento das EBE [*escolas bilíngues português-inglês*], há uma quase ausência de programas de formação de professores referentes a aspectos teóricos e práticos relacionados ao bilinguismo e a educação bilíngue [...]. O número de cursos de extensão e de pós-graduação lato sensu no Brasil com a função de formar profissionais para EB aumenta gradualmente, uma vez que os cursos de graduação parecem ignorar a crescente demanda por professores capacitados para atuar nessas escolas (MEGALE; LIBERALI, 2016, p.14).

Gardner *apud* Storto (2015) aponta a dificuldade em se encontrar, em diferentes contextos educacionais, professores qualificados e com experiência tanto em educação infantil como em educação bilíngue e que sejam, simultaneamente, proficientes na língua inglesa.

Visto o crescimento do mercado de escolas bilíngues e a ausência de formação de professores bilíngues, evidencia-se cada vez mais a necessidade de formação de professores para atuar nesse segmento de forma a atender aos diferentes propósitos das escolas bilíngues no Brasil (SALGADO et al., 2009). A ausência de professores capacitados para atuar na educação bilíngue, especialmente no segmento de Educação Infantil, reforça a discussão sobre a desatualização curricular dos cursos de Pedagogia que, apesar de lançar no mercado um número de egressos cada vez maior, pode estar formando uma mão de obra que não consegue ser absorvida pelo mercado diante das exigências dos novos empregadores.

[5] Deliberação do Conselho Municipal de Educação do Rio de Janeiro nº 22/2012, que fixa normas para autorização de funcionamento de instituições privadas de Educação Infantil do Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências.

3. METODOLOGIA

A partir das indagações deste trabalho, realizou-se uma pesquisa do tipo exploratória, de natureza qualitativa. A pesquisa exploratória é recomendada para estudos nos quais há pouco conhecimento acumulado e sistematizado e o pesquisador dispõe de informações limitadas (HAIR et al, 2005). É um tipo de pesquisa indicada especialmente em casos em que o tema escolhido é pouco explorado e com isso, torna-se difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Dado que a temática do crescimento de escolas bilíngues é recente, especialmente nos debates do campo acadêmico da Administração, a escolha da abordagem qualitativa se justifica pelo caráter aberto desse método, por enfatizar o contexto particular de uma realidade e permitir decodificar componentes de um sistema complexo de significados. O método qualitativo é mais útil para descobertas e oferece informações aprofundadas, que permitem maior compreensão sobre características estudadas. Tais estudos normalmente envolvem o uso de amostras menores ou estudos de caso (HAIR et al, 2005).

3.1 Seleção de Sujeitos

Tendo como finalidade investigar os objetivos, características e evolução do processo de adaptação dos estabelecimentos educacionais ao bilinguismo, a pesquisa tomou como sujeitos alguns representantes de cinco escolas privadas de Educação Infantil na modalidade bilíngue atuantes no município do Rio de Janeiro. No total, foram realizadas seis entrevistas em profundidade com diretores, coordenadores pedagógicos e coordenadores do programa bilíngue dos estabelecimentos de ensino. Além disso, foi realizada uma entrevista com a sócia-proprietária de uma empresa de consultoria responsável pela implantação do currículo bilíngue em estabelecimentos de Educação Básica em todo o Brasil. Os Quadros 2 e 3, a seguir, apresentam respectivamente o resumo das escolas pesquisadas e dos representantes entrevistados, detalhados na Análise dos Resultados.

Quadro 2 - Perfil das Escolas Entrevistadas

Estabelecimento	Ano de Fundação	Localização	Número de Unidades
Escola A	2009	Laranjeiras	2
Escola B	1980	Botafogo, Gávea e Laranjeiras	8

Estabelecimento	Ano de Fundação	Localização	Número de Unidades
Escola C	2009	Barra da Tijuca	8*
Escola D	2015	Botafogo	1
Escola E	1963	Lagoa e Leblon	2

Fonte: Autora.

Quadro 3 - Perfil das entrevistadas

ti	Cargo da Entrevistada	Formação	Tempo de trabalho na Escola
Escola A	Coordenadora Bilíngue Proprietária de uma empresa especializada em implantação do ensino bilíngue nas escolas	Mestrado em Linguística Doutoranda em Linguística, com foco em aquisição de uma segunda língua	4 anos
Escola B	Diretora	Graduação em Pedagogia	20 anos
	Coordenadora Bilíngue	Graduação em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica Certificação Cambridge - proficiência em inglês (CPE) e qualificação no ensino do inglês (TKT)	18 anos
Escola C	Coordenadora Pedagógica	Graduação em Psicologia Curso Normal	7 anos
Escola D	Coordenadora Pedagógica	Graduação em Pedagogia Especialização em Gestão de Pessoas e Liderança	3 anos
Escola E	Coordenadora Pedagógica	Graduação em Pedagogia Especialização em Educação Especial Inclusiva	1 ano

Fonte: Autora.

3.2 Coleta de Dados

Foi realizada uma primeira seleção intencional de estabelecimentos potenciais para o estudo. De acordo com Creswell (2010, p.212), a seleção intencional se refere a indivíduos ou locais “que melhor ajudarão o pesquisador a tratar o problema ou a questão da pesquisa”.

O acesso às escolas ocorreu a partir da indicação resultante do relacionamento pessoal da pesquisadora e o primeiro contato com as entrevistadas foi mediado pelos responsáveis por cada indicação que, em todos os casos, conheciam algum representante da escola indicada. O acesso a uma das escolas entrevistadas também foi facilitado em virtude do filho da pesquisadora estudar no estabelecimento, o que possibilitou a aproximação junto à

coordenação da escola. Mesmo por meio de indicação, alguns estabelecimentos demonstraram relutância em aceitar o convite para participar da entrevista, afirmando indisponibilidade em todas as oportunidades apresentadas. Desse modo, das 12 escolas abordadas para participarem da entrevista, somente cinco aceitaram contribuir para a entrevista.

Cabe frisar que a dificuldade de acesso de pesquisadores a estabelecimentos de ensino de elite é assunto de discussão em Jay (2002), Nogueira (2002), Cattani e Kieling (2007) e Fávaro (2009). Fávaro (2009) relata que, das 39 escolas abordadas em sua pesquisa, somente cinco concordaram em conceder entrevistas, sendo que apenas dois destes estabelecimentos concordou em realizar entrevistas presenciais. Ainda assim, tais entrevistas ocorreram em local fora da escola pesquisada.

Almeida *et al* (2012) relatam, com base em experiências concretas de pesquisa, a dificuldade de acesso a informações relevantes para pesquisas sobre grupos privilegiados, dado ao caráter fechado e protegido dos espaços onde ocorrem a socialização das crianças oriundas desta parcela da população, como é o caso das escolas privadas de elite. De acordo com as autoras, os obstáculos colocados por tais grupos devem ser vistos como "reveladores de princípios e aspectos substantivos das interações que ali se estabelecem. Como tal, eles são elementos integrais do conjunto de informações que os pesquisadores buscam reunir." (ALMEIDA *et al*, 2012, p. 173).

A coleta de dados foi feita pelo método de entrevista em profundidade (MCCRACKEN, 1988). O roteiro de entrevistas (cf. Apêndice A) foi construído com base na revisão da literatura e na necessidade identificada pela pesquisadora em compreender questões ainda pouco exploradas sobre o tema de estudo. Os principais assuntos abordados nas entrevistas foram:

a) Mercado de escolas bilíngues: surgimento do bilinguismo nas escolas, realização de parcerias com empresas, particularidades da oferta bilíngue no município do Rio de Janeiro e regulamentação do em relação à educação infantil bilíngue;
b) Papel e influência dos pais de alunos: intervenção no processo de implantação do bilinguismo nas escolas e relacionamento entre os estabelecimentos e pais de alunos (proximidade, participação, canais de comunicação);
c) Material didático para ensino bilíngue: papel da escola na escolha e elaboração dos conteúdos e materiais didáticos;

d) Métodos de avaliação do ensino bilíngue: formas e mecanismos para avaliação da qualidade do ensino bilíngue nas instituições de ensino, pela sociedade e pelos pais dos alunos;
e) Profissional da Educação Bilíngue: trajetória profissional, qualificação e oferta de profissionais no mercado; e
f) Criação de valor das escolas bilíngues: diferenciais da oferta de ensino pelas escolas e demandas do público-alvo.

A adoção de um roteiro semiestruturado também permitiu a formulação de perguntas que não foram previamente pensadas, mas que surgiram no decorrer de cada entrevista, de acordo com as características e os caminhos apontados pelas entrevistadas. Conforme Hair *et al* (2005), esse tipo de abordagem possibilita o surgimento de informações inesperadas e esclarecedoras, o que aprimora as descobertas da pesquisa.

As entrevistas ocorreram entre os meses de junho e julho de 2019 e foram conduzidas dentro de cada escola pesquisada, com duração aproximada de uma hora. Todas as entrevistas foram gravadas com a autorização das entrevistadas e, posteriormente, foram transcritas para possibilitar o pleno aproveitamento do material coletado. As entrevistadas solicitaram confidencialidade quanto à sua identidade e ao nome dos estabelecimentos no qual atuam. Dessa forma, tais informações foram preservadas ao longo deste trabalho.

Além disso, a partir das informações coletadas, com a identificação recorrente da participação de empresas parceiras na implantação do bilinguismo nas escolas, verificou-se a necessidade de entender como essas empresas especializadas se posicionam em seus *websites* sobre a oferta de seus programas bilíngues junto às escolas. Para tal, foi realizado, em outubro de 2019, um levantamento no Google sobre as principais empresas bilíngues nacionais. Utilizou-se como critério de busca o termo "empresa ensino bilíngue". As empresas que apareceram entre os principais resultados foram objeto de análise da pesquisa, a saber:

Quadro 4 - Website das empresas especializadas em Ensino Bilíngue

EMPRESA	WEBSITE
Systemic Bilingual	systemic.com.br
Edify Education	https://www.edifyeducation.com.br
International School	https://internationalschool.global

EMPRESA	WEBSITE
Simple Education	https://simpleeducation.com.br › ensino-bilingue
YOU Bilingual Education	https://www.youbilingue.com.br
TWICE Educação Bilíngue	www.twicebilingual.com.br
English Stars	https://www.englishstars.com.br
Pearson Global School	bilingue.pearson.com.br

Fonte: Autora.

3.3 Tratamento dos Dados

Os dados foram analisados a partir das técnicas de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2009, p.42) se refere a "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.".

Nesse tipo de análise, o pesquisador busca no discurso identificar características comuns a vários sujeitos ou a ausência de determinados conjuntos de características, que irão subsidiar as conclusões pautadas em suas inferências (BARDIN, 2009).

A codificação e classificação dos dados levantados foi realizada partindo da revisão de literatura e corroboradas pelos dados da pesquisa. Para a categorização dos dados, foram considerados três eixos principais, explorados na análise dos resultados:

1) Parcerias entre escolas privadas de educação infantil e empresas especializadas no ensino bilíngue;
2) O profissional de educação bilíngue; e
3) A dinâmica de relações escolares.

Cabe ressaltar que, ao iniciar esta pesquisa, o objetivo das entrevistas era investigar a perspectiva de "negócio" das escolas bilíngues, considerando que são empresas e que este estudo se insere no campo da Administração. Dessa maneira, o foco da pesquisa era buscar entender os posicionamentos estratégicos das escolas e a formação de relações de competição; as oportunidades e os desafios na oferta de valor do bilinguismo para o mercado e a percepção de valor para os pais de aluno, ou seja, a relação ação-reação ligada ao valor "bilinguismo".

As entrevistas, no entanto, trouxeram novos dados, que delinearam novos caminhos para a pesquisa. Em meio às questões levantadas, aquelas ligadas à perspectiva da Educação pareciam ser as mais promissoras, visto que permitiam enxergar a particularidade do objeto do estudo: os estabelecimentos investigados apresentavam uma complexidade distinta das empresas comuns, específicas das instituições de ensino. Os dados começaram a apontar para um processo atualmente em curso nesses estabelecimentos, de mudanças e transformações específicas que parecem ser uma tendência.

A partir dessa percepção, dada a importância da perspectiva da Educação trazida pelas entrevistas, verificou-se a oportunidade de se aprofundar em literatura específica, *a posteriori* da coleta de dados, que possibilitasse o entendimento das particularidades das organizações pesquisadas. Dessa maneira, a revisão do referencial teórico compreendeu a discussão sobre a trajetória de formação profissional dos professores no contexto brasileiro e as alterações da Educação Básica decorrentes da intervenção de grupos editoriais dentro das escolas.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados nas entrevistas com as escolas pesquisadas. As categorias analisadas são derivadas da análise de conteúdo realizada. Dessa maneira, a partir das categorias identificadas, este capítulo contempla a discussão sobre o processo de implantação e desenvolvimento de projetos bilíngues, bem como sobre as mudanças ocorridas frente ao crescimento e proliferação desse novo modelo de ensino, reconfigurando relações, perfis profissionais e formas de gestão.

4.1 Perfil das Escolas Entrevistadas

Ao se analisar o perfil das escolas, o valor da mensalidade do universo pesquisado indica a posse relativa de recursos financeiros por parte das famílias dos alunos destes estabelecimentos bilíngues. A média da mensalidade dessas escolas (R$ 2924,00) é superior à média das escolas particulares do município do Rio de Janeiro e corresponde a, aproximadamente, 76% da média salarial dos trabalhadores formais no município do Rio de Janeiro, equivalente a 4,1 salários mínimos[6] (IBGE, 2017).

[6] Valor do salário mínimo em 2017: R$937,00.

Quadro 5 - Resumo das Escolas Entrevistadas

Identificação	Ano de Fundação	Localização	Tipo de parceria para o ensino bilíngue	Valor da mensalidade
Escola A	2009	Laranjeiras	Empresa de Ensino Bilíngue	R$ 2.900,00
Escola B	1980	Botafogo, Gávea e Laranjeiras	Escola de Idiomas	R$ 2.795,00
Escola C	2011	Barra da Tijuca	Franquia de Educação Bilíngue	R$ 3.100,00
Escola D	2015	Botafogo	Empresa de Ensino Bilíngue	R$ 2.925,00
Escola E	1963	Lagoa e Leblon	Escola de Idiomas	R$ 2.900,00

Fonte: Autora.

Jay (2002) afirma que o custo da escolaridade tem uma importância particular no contexto de reprodução de elites. Segundo o autor, sua função consiste em excluir automaticamente da escola aqueles que não têm a possibilidade de realizar tal investimento financeiro. Esse fator impacta indiretamente na escolha dos pais pelo estabelecimento, não pelo fato de ser caro, mas pela circunstância de que essa característica irá determinar a homogeneidade social e econômica de seus alunos (JAY, 2002).

Além disso, todas as escolas estão localizadas em bairros de classe média e classe média alta do Rio de Janeiro. Utilizando-se do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)[7], que mede o progresso de um determinado bairro a partir de três indicadores – longevidade, educação e renda –, é possível constatar a localização privilegiada de todas as escolas. Os bairros nos quais se localizam as escolas encontram-se entre os 13 primeiros colocados de um ranking de 126 bairros cariocas e todos estão localizados na faixa de desenvolvimento classificada como "muito alta"[8].

Quadro 6 - IDH-M dos bairros do município do Rio de Janeiro - 15 primeiros colocados[9]

Ordem segundo o IDH	Bairro ou grupo de bairros	Esperança de vida ao nascer (em anos)	Taxa de alfabetização de adultos (%)	Taxa bruta de frequência escolar (%)	Renda per capita (em R$ de 2000)	Índice de Longevidade (IDH-L)	Índice de Educação (IDH-E)	Índice de Renda (IDH-R)	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH)

[7] 14 O IDH-M do Rio de Janeiro foi elaborado pelo Instituto Pereira Passos (IPP), por meio de convênio realizado entre as seguintes instituições: Instituto Pereira Passos, Instituto Universitário de Pesquisas do RJ (Iuperj), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e Fundação João Pinheiro-MG. Os dados do IDH-M mais recentes são de 2008 com base no Censo de 2000.

[8] O IDH O IDHM varia de 0 a 1, considerando que quanto mais próximo de 1 maior é o desenvolvimento humano do município. Há 5 faixas de desenvolvimento: muito baixo (igual ou inferior a 0,499); baixo (entre 0,500 e 0,599); médio (entre 0,600 e 0,699); alto (0,700 a 0,799); e muito alto (igual ou superior a 0,800).

[9] A tabela completa, contendo todos os 126 bairros do município do Rio de Janeiro encontra-se disponível no Anexo I.

Ordem segundo o IDH	Bairro ou grupo de bairros	Esperança de vida ao nascer (em anos)	Taxa de alfabetização de adultos (%)	Taxa bruta de frequência escolar (%)	Renda per capita (em R$ de 2000)	Índice de Longevidade (IDH-L)	Índice de Educação (IDH-E)	Índice de Renda (IDH-R)	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH)
1	**Gávea**	**80,45**	**98,08**	**118,13 (a)**	**2139,56 (b)**	**0,924**	**0,987**	**1,000**	**0,970**
2	**Leblon**	**79,47**	**99,01**	**105,18 (a)**	**2441,28 *(b)***	**0,908**	**0,993**	**1,000**	**0,967**
3	Jardim Guanabara	80,47	98,92	111,15 (a)	1316,86	0,924	0,993	0,972	0,963
4	Ipanema	78,68	98,78	107,98 (a)	2465,45 (b)	0,895	0,992	1,000	0,962
5	**Lagoa**	**77,91**	**99,46**	**115,26 (a)**	**2955,29 (b)**	**0,882**	**0,996**	**1,000**	**0,959**
6	Flamengo	77,91	99,28	119,08 (a)	1781,71 (b)	0,882	0,995	1,000	0,959
7	Humaitá	77,91	99,28	122,20 (a)	1830,65 (b)	0,882	0,995	1,000	0,959
8	**Joá, Barra da Tijuca**	**77,84**	**99,38**	**110,09 (a)**	**2488,47 (b)**	**0,881**	**0,996**	**1,000**	**0,959**
9	**Laranjeiras**	**77,84**	**98,74**	**115,98 (a)**	**1679,22 (b)**	**0,881**	**0,992**	**1,000**	**0,957**
10	Jardim Botânico	77,84	98,71	104,89 (a)	1952,77 (b)	0,881	0,991	1,000	0,957
11	Copacabana	77,78	98,48	107,54 (a)	1623,42 (b)	0,880	0,990	1,000	0,956
12	Leme	77,47	98,75	112,07 (a)	1713,89 (b)	0,875	0,992	1,000	0,955
13	**Botafogo, Urca**	**78,25**	**98,46**	**113,01 (a)**	**1376,47**	**0,888**	**0,990**	**0,979**	**0,952**
14	Maracanã	77,91	98,91	113,97 (a)	1206,73	0,882	0,993	0,957	0,944
15	Glória	77,37	99,06	114,55 (a)	1183,28	0,873	0,994	0,954	0,940

(a) Para efeito de cálculo do IDH, foi utilizado o valor de 100%

(b) Para efeito de cálculo do IDH, foi utilizado o valor de R$ 1.559,24

Fonte: Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos, 2008

De acordo com Ribeiro (2003) *apud* Ribeiro et al (2016), a organização social do território das metrópoles brasileiras está fundamentada na "autossegregação das classes superiores proprietárias do capital econômico e cultural como resultado da luta desigual pelo controle dos recursos urbanos – serviços, equipamentos e oportunidades – e do prestígio social conferido pela localização." (RIBEIRO et al, 2016, p.175). A existência dessas barreiras entre os diferentes grupos sociais afeta a capacidade de reivindicação das classes sociais mais baixas, impactando na distribuição dos equipamentos urbanos como, por exemplo, a escola (RIBEIRO et al, 2016).

Ao indagar sobre o perfil social que frequenta as escolas, as entrevistas apontam para um perfil de aluno oriundo de famílias de classe média e classe média alta:

> Os alunos são de classe média e classe média alta. Viajam para o exterior todo ano. Os pais normalmente sabem falar outra língua ou reconhecem a importância do inglês para o futuro dos filhos. A grande maioria mora ou trabalha no entorno da [Escola B]. A localização é muito importante para os pais de filhos dessa idade [Educação Infantil]. (Escola B)

> A [Escola C] pega muito a categoria de uma classe média. São pais que viajam para o exterior, então eles veem os filhos falando inglês com as crianças. "Ah, mas ele

> nunca falou em casa, chegamos na Disney e ele falou inglês com um amigo". (Escola C)
>
> Tem a questão financeira, que pesa. A gente sabe que pesa. É uma escola de Zona Sul, que tem valor de Zona Sul. A mensalidade é um limitador, né? Quando a [Escola E] se tornou bilíngue, o valor aumentou ainda mais. (Escola E)

Os dados apresentados são um indicativo do acesso restrito e da seletividade dessas escolas, dado o valor das mensalidades praticadas e sua localização, corroborados pelas falas das escolas coletadas durante as entrevistas.

4.1.1 Escola A

A Escola A foi criada em 2009, com atuação na Educação Infantil, atendendo a crianças de 3 meses até 5 anos. Localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, ela possui duas unidades no bairro de Laranjeiras. Ela foi criada como escola regular e iniciou seu processo de transição para se tornar uma escola bilíngue no ano de 2013, em virtude da necessidade percebida de se adaptar ao novo mercado de escolas da Educação Infantil, com o crescimento do ensino bilíngue nesse segmento. A primeira tentativa de transição ocorreu com a contratação de uma empresa especializada em educação bilíngue de grande porte, mas a parceria não foi bem-sucedida. Posteriormente, em 2015, foi contratada uma nova empresa especializada, de pequeno porte, para realizar a implantação do bilinguismo na escola. A parceria com essa empresa se estende até hoje.

A entrevista foi realizada com a atual Coordenadora Bilíngue da escola, também proprietária da empresa especializada responsável pela implantação e gestão do Ensino Bilíngue na escola. A entrevistada possui mestrado em Linguística e atualmente está cursando doutorado em Linguística, com foco em aquisição de uma segunda língua. Já trabalhou como coordenadora pedagógica de uma franquia de escola bilíngue internacional e possui vivência internacional.

4.1.2 Escola B

A Escola B é uma escola tradicional do Rio de Janeiro, fundada em 1980. Ela atua em todos os segmentos da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino

Médio. Possui oito unidades, todas localizadas na Zona Sul do Rio de Janeiro, nos bairros de Botafogo, Laranjeiras e Gávea. A escola possui unidades bilíngues e unidades de ensino regular, onde oferece de forma opcional aulas de inglês com carga horária expandida no contraturno. A implantação do bilinguismo em seu estabelecimento teve início em 1996, a partir de uma parceria com um instituto de idiomas, que perdura até hoje. O instituto de idiomas é responsável tanto pela coordenação do programa bilíngue quanto pelas aulas de inglês estendidas nas unidades regulares. A coordenação do programa bilíngue pelo instituto de idiomas é acompanhada por duas coordenadoras, específicas para o Programa Bilíngue da escola, uma responsável pela Educação Infantil e Ensino Fundamental I, a outra responsável pelo Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A transição para se tornar bilíngue foi uma iniciativa da escola, de forma a atender a demanda dos pais, que buscavam um ensino de inglês com qualidade para seus filhos e consideravam que a carga horária dos cursos de idiomas não era suficiente para garantir a fluência desejada para seus filhos.

Foram entrevistadas a Diretora de uma das unidades bilíngues de Educação Infantil e a Coordenadora Pedagógica do Programa Bilíngue de todas as unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I da escola.

A Diretora da escola é formada em Pedagogia, possui vivência internacional, tendo morado no exterior durante dez anos. Ela trabalha na escola há mais de 20 anos.

A Coordenadora Bilíngue é formada em Pedagogia, com especialização nas áreas de Psicopedagogia, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Possui certificação de proficiência em inglês (CPE) e dois certificados de qualificação no ensino do inglês (TKT), todos emitidos por Cambridge. Tem experiência profissional como professora de inglês de cursos de idioma e de escolas bilíngues, além de ter sido professora de Educação Básica no Canadá, país onde residiu.

4.1.3 Escola C

A Escola C faz parte de um sistema de franquias internacional de escolas bilíngues, de origem canadense. A franquia possui mais de 300 escolas de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, em 16 países ao redor do mundo. No Brasil, são mais de 100 escolas, distribuídas em todas as regiões do país. No município do Rio de Janeiro, a rede conta com oito unidades. A

franquia pesquisada fica localizada na Barra da Tijuca e atende desde a Educação Infantil até o sétimo ano do Ensino Fundamental II.

Segundo o *website* da escola, "o ensino canadense, além de classificado entre os melhores do mundo em estudos internacionais, como o PISA, é pioneiro em educação bilíngue [inglês e francês], com uma metodologia desenvolvida e aprimorada ao longo de quase cinco décadas.".

A entrevistada é Coordenadora da Escola há quatro anos e trabalha na unidade desde 2012, quando iniciou como professora da Educação Infantil. Estudou em uma escola internacional, é formada em Psicologia nos Estados Unidos e possui curso na modalidade Normal.

4.1.4. Escola D

A Escola D é uma escola nova fundada em 2015, no bairro de Botafogo. Ela foi inaugurada como escola bilíngue por meio da parceira com um instituto de idiomas, responsável pelo currículo em inglês da escola. A parceria, no entanto, foi encerrada dois anos depois devido à incompatibilidade metodológica entre a escola e a empresa contratada. Atualmente, o programa bilíngue é conduzido por meio de uma parceria com uma empresa especializada em ensino bilíngue.

A motivação para a abertura de uma escola bilíngue veio da proprietária, que trabalhou durante 40 anos em uma escola regular de Educação Infantil e percebeu a oportunidade de crescimento do mercado bilíngue nesse segmento.

A entrevistada é Coordenadora Pedagógica da escola há três anos. É formada em Pedagogia, com especialização em Gestão de Pessoas e Liderança. Não possui experiência anterior em ensino bilíngue.

4.1.5 Escola E

A Escola E é uma escola católica tradicional do Rio de Janeiro, fundada em 1963 e instalada nos bairros da Lagoa e Leblon. Atende aos segmentos de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Possui parceria com um instituto de idiomas para a coordenação e execução do ensino bilíngue. A implantação do bilinguismo na escola ocorreu como uma

reação à concorrência, que já oferecia programas bilíngues ou carga horária estendida de aulas de inglês em seus estabelecimentos, especialmente no segmento infantil.

A entrevistada é Coordenadora Pedagógica da escola há um ano, com especialização em Educação Especial Inclusiva. Trabalha há 20 anos em escolas bilíngues e acompanha o trabalho da empresa especializada, que é responsável por toda a gestão do currículo em inglês.

4.2 Parcerias entre Escolas Privadas de Educação Infantil e Empresas Especializadas no Ensino Bilíngue

Dentro do universo de escolas pesquisadas, foi possível observar que a terceirização do ensino bilíngue pode ser realizada por meio da realização de parcerias com três tipos distintos de estabelecimentos, classificados como:

- Institutos de Idiomas – criados para ensinar um segundo idioma, atualmente estas empresas possuem produtos formatados para atender a demanda das escolas em oferecer ensino bilíngue em seus estabelecimentos. Trabalham com metodologia própria, material didático exclusivo ou importado. Algumas possuem editora e empresas vinculadas ao mesmo grupo, específicas para o atendimento do mercado de escolas bilíngues. Das cinco escolas pesquisadas, duas possuem parcerias com institutos de idioma no programa bilíngue: Escola B e Escola E.
- Empresas de Ensino Bilíngue – empresas criadas com o propósito de assessorar as escolas regulares e novos estabelecimentos de educação básica na adoção e incorporação de um sistema bilíngue de ensino. Trabalham com metodologia própria, material didático exclusivo ou importado. Algumas possuem editora própria específica para o atendimento do mercado de escolas bilíngues. A Escola A e D realizaram a implantação de seu programa bilíngue por meio de parceria com uma empresa especializada em ensino bilíngue.
- Franquias de Educação Bilíngue – franquias do segmento educacional, cuja matriz é responsável por todo o assessoramento para abertura e funcionamento da escola bilíngue. Trabalham com metodologia própria e material didático exclusivo. Das escolas analisadas, a Escola C faz parte do perfil de franquia de Escola Bilíngue.

Apesar de suas particularidades, os três tipos de estabelecimentos operam de maneira semelhante: ofertam para as escolas programas bilíngues compostos por uma “cesta” de

produtos necessários para a implantação de um ensino bilíngue. No entanto, cada "cesta" é formatada de acordo com os critérios de cada empresa, com metodologia própria, material didático, suporte estabelecido e definição da carga horária do currículo em inglês ou imersão total no idioma alvo.

Todas as empresas vinculadas às escolas pesquisadas trabalham exclusivamente com o idioma inglês, tendo sido verificado, ao longo das pesquisas realizadas neste trabalho, uma tendência à preponderância de empresas bilíngues que adotam o idioma inglês para atuação no bilinguismo.

A partir das informações obtidas nas entrevistas, é possível inferir que a utilização de empresas especializadas para gestão do ensino bilíngue nas escolas se justifica pela falta de conhecimento sobre como conduzir o processo de bilinguismo nos estabelecimentos educacionais:

> A maioria usa projetos terceirizados, parcerias, porque a escola, eu acho que o objetivo principal da escola é educação, né? Mas educação engloba tudo isso, então a gente também precisa atender (a demanda), **só que talvez a gente também não saiba tudo. Então você precisa da parceria com o inglês, que são pessoas que vão oferecer os melhores serviços.** (Escola B)

> Eu conheci a [proprietária da Escola A] durante um curso. Uma especialização. Ela tava lá pensando em montar, querer fazer a escola bilíngue. **Então ela foi buscar algumas outras informações, porque ela não tinha conhecimento**. Eu tava também nesse curso e vim em 2015 para implementar, fazer toda essa consultoria, que é o que eu faço para as escolas. (Escola A)

> Aqui na [Escola A] a gente tem uma procura grande das escolas. As escolas que ligam e querem entender essa parceria, principalmente no bilinguismo**. Eu credito isso tudo a uma falta de preparo. Por exemplo, você não tem, na maioria das escolas, um diretor que tenha uma especialização em educação bilíngue. Muitas vezes o coordenador, o coordenador geral também não tem. Então é mais fácil, talvez menos custoso, fazer essa parceria, contratar alguém nesse modelo.** (Escola A)

> Ela [proprietária da Escola D] tinha experiência com Educação Infantil. E tinha um sonho, que era construir a escola do jeito dela. Aqui tudo foi pensado pra criança. Tudo. [...]**E faltava incluir o inglês nessa história. Isso ela não sabia como fazer**. (Escola D)

A fala da Escola A levanta outro ponto que merece atenção, que diz respeito à falta de qualificação dos gestores e educadores das escolas em ensino bilíngue. Por se tratar de um mercado relativamente novo e, dada a rápida expansão das escolas bilíngues, não havia mão de obra especializada dentro das escolas que tivesse conhecimento e formação necessários

para conduzir o processo de implantação de um programa bilíngue. Essa motivação para contratação de uma empresa especializada foi observada em três das cinco escolas pesquisadas.

No caso específico da Escola B, dado o crescimento e amplitude do programa bilíngue em suas unidades, posteriormente, a direção geral da escola sentiu a necessidade de contratar profissionais qualificados – duas coordenadoras bilíngues -, para acompanhar e fazer a interlocução com a empresa especializada. A Escola A também passou por processo semelhante, tendo convidado a proprietária da empresa especializada para atuar como Coordenadora Bilíngue da escola, o que viabilizou a internalização do conhecimento e a criação de um programa customizado para a escola.

Essas lacunas das escolas estimularam a criação de novos mercados, vista a proliferação, especialmente a partir de 2002, de empresas especializadas, que enxergaram oportunidades no processo de implantação de sistemas bilíngues nas escolas. Assim, os institutos de idioma, as empresas de educação bilíngue e as franquias bilíngues passaram a ser parte constituinte desse novo mercado. Os institutos de idioma, por exemplo, aproveitaram sua expertise em inglês e criaram produtos para implantação do ensino bilíngue nas escolas, ampliando seu campo de atuação, antes restrito à oferta de aulas em um segundo idioma. Já as empresas de educação bilíngue, para se estruturarem, foram em busca de conhecimento internacional em países pioneiros no Ensino Bilíngue, por meio de cursos de especialização no exterior, experiências internacionais e visitas técnicas para observação de aulas. Também foram trazidos do exterior profissionais especialistas para elaboração dos programas bilíngues em conjunto profissionais brasileiros. (SYSTEMIC BILINGUAL, 2019; INTERNATIONAL SCHOOL, 2019; SIMPLE EDUCATION, 2019; YOU BILINGUAL EDUCATION, 2019).

Outro aspecto que deve ser considerado na busca das escolas por apoio especializado se refere ao “terreno nebuloso” quando se trata de estabelecimentos bilíngues, dada a ausência de regulamentação e diretrizes sobre esse tipo de ensino. Uma vez que os parâmetros não estão bem delimitados, a contratação de empresas especializadas vem de forma a minimizar o risco e incertezas das escolas sobre o que é o ensino bilíngue e de que forma ofertá-lo em seus estabelecimentos.

Parece pesar, ainda, no processo de estabelecimento das parcerias a força da marca da empresa à qual as escolas se associam. Muitas empresas já estão consolidadas no mercado, seja pelos longos anos de atuação no mercado de ensino de idiomas ou pelo pioneirismo e metodologia empregada para implantação do sistema bilíngue, conforme a fala das escolas B e D:

> A reputação da [empresa especializada] é de formar alunos fluentes nos seus cursos. Eles tão há muito tempo no mercado, né? Então, a gente aproveita o nome deles para divulgar nosso programa bilíngue, nossa escola. Eles mandam representantes para reunião dos pais, para mobilizar, sabe? Eles são bem agressivos na divulgação. É bom para escola. (Escola B)

> E aí a gente ficou um pouco insatisfeito com isso (metodologia). Tentamos negociar com eles, mas como é um método que vem pronto e não há margem para negociação, a gente preferiu abdicar do nome do [empresa especializada], que pesava muito na nossa escolha e a gente preferiu ir em busca de novas parcerias. (Escola D)

A Escola D afirmou ter abdicado da parceria com uma empresa especializada em função da incompatibilidade entre suas práticas pedagógicas e os métodos empregados pela empresa contratada. Apesar da marca da empresa ter influenciado na escolha da parceria, a falta de flexibilidade para adaptação da metodologia contratada ao projeto pedagógico da escola impossibilitou a sua continuidade.

O depoimento supracitado das escolas B e D apresentam aspectos contrastantes: enquanto a Escola B demonstra uma perspectiva positiva da parceira, como aliado na alavancagem comercial para escola de forma geral, e não somente para o projeto bilíngue, a Escola D apresenta um enfoque negativo, onde a empresa especializada representa um empecilho para que a escola se mantenha fiel a seus princípios pedagógicos.

Uma característica em comum observada nas entrevistas se refere ao tipo de serviço prestado pelas empresas especializadas, responsáveis por todo o processo de implantação, controle e acompanhamento do programa bilíngue. De acordo com a Escola B:

> Essa parceria com a [empresa especializada] funciona assim: e**les dão o material e eles prestam serviço de mentoria. Então a gente tem aqui a mentora da [empresa especializada]. Ela vem, assiste as aulas dos professores. Porque eles têm um controle de qualidade. A gente não pode dizer que é parceiro se eles não disserem para a gente que está tudo certo, que é isso mesmo. A gente pode usar o material... não é assim do jeito que a gente quiser**. E eles prestam esse serviço de mentoria e de treinamento dos professores. A gente tem treinamentos lá, tem as palestras. Eles têm uma editora deles, que toda hora lança novos materiais e os professores têm que ser treinados nesses materiais para aproveitar todos os recursos. (Escola B)

A mentoria e os treinamentos oferecidos pelas empresas especializadas são oferecidos exclusivamente aos professores do Ensino Bilíngue das escolas, de forma a garantir a qualidade do programa ofertado pelas parceiras. A oferta de treinamento e de cursos de

formação continuada tem como objetivo torná-los aptos a lecionar em escolas bilíngues e, mais especificamente, em aplicar seu material didático de forma satisfatória. Essa formação é oferecida dentro de seu pacote de serviços. Algumas empresas especializadas oferecem, inclusive, cursos de formação para pessoas físicas, desvinculados da venda de todo o programa bilíngue, como forma de alavancar seus lucros.

> Ela [empresa especializada] treina. A maioria são funcionários que já foram ou são deles. Que estão com eles e eles mantêm o controle de qualidade. Eles vêm com muita frequência aqui. A cada dois meses, no máximo, vem uma pessoa para assistir a aula deles. Eles são avaliados por uma pessoa de lá. [...]. Eles têm até um critério muito mais exigente com os profissionais da educação infantil do que para os maiores. (Escola D)

A partir da análise das entrevistas, é possível realizar um paralelo entre a relação público-privado por meio dos sistemas privados de ensino (ADRIÃO, 2016; 2017), e a relação das escolas privadas e as empresas especializadas. Em ambos os casos, observa-se relação de forte intervenção das empresas especializadas sobre aspectos centrais da escolarização. Um recorte do site de uma das empresas pioneiras de sistemas de educação bilíngue para escolas, com atuação no cenário nacional desde 2009, sustenta esse posicionamento ao descrever o tipo de serviço prestado pela empresa:

> Os programas bilíngues oferecem suporte nas avaliações preliminares, fazem reunião com a equipe pedagógica para garantir sinergia do programa com a escola regular, auxiliam no processo de captação e retenção de alunos, ajudam na formação de turmas, auxiliam na seleção e recrutamento do corpo docente (para garantir que *know how* será aplicado da forma correta, pois isso reflete diretamente no resultado) e realizam treinamentos periódicos de reciclagem. (Empresa Especializada, 2019)

Já no programa bilíngue oferecido por outra empresa especializada com atuação nacional – presente em cerca de 240 escolas, totalizando 85 mil alunos –, a empresa:

> assume a operação pedagógica [do programa bilíngue], provendo em 100% a equipe de coordenadores e professores [do programa bilíngue] e usando apenas a estrutura física e administrativa da escola. Além do método e dos Kits (Aluno, Escola e Sala de Aula), a [empresa especializada] oferece às escolas uma estrutura integral de serviços que inclui o auxílio no processo seletivo de docentes; formação de professores; implementação do método; suporte à estrutura e metodologia; monitoramento da qualidade; e formação continuada. (Empresa Especializada, 2019)

Evidencia-se, a partir das passagens destacadas e análise das entrevistas, o poder exercido pelas empresas especializadas sobre os processos da escola. O suposto controle e padronização do ensino, com a justificativa de auxiliar na conformidade do método do ensino e na garantia e controle de qualidade é debatido por Santana (2019), que afirma que os modelos de bilinguismos fornecidos pelas empresas impelem as escolas e professores a reproduzir práticas pedagógicas e adotar modelos "que se autodenominam inovadores mas que, na verdade, têm seus perfis profissionais, contextos de sala de aula e materiais didáticos associados a produtos, remontando-nos... à reprodução em série e larga escala" (SANTANA, 2019, p.195).

Esse engessamento decorrente da adoção de métodos de ensino já formatados também foi alvo de críticas de Adrião (2016), ao considerá-los pouco dinâmicos e inibidores da autonomia pedagógica dos educadores e do espaço para adaptação curricular, uma vez que as atividades e conteúdos passam a ser padronizados e controlados pelos fornecedores dos insumos escolares. No âmbito das escolas bilíngues, tal posicionamento pode ser reforçado por meio da fala das entrevistadas, quando questionados sobre a possibilidade de customização do material didático fornecido pelas empresas especializadas:

Quadro 7 - Customização do Material Didático Utilizado pelas Escolas Bilíngues

Escola C	**Ele [material didático] é um pouco customizável. O material é muito rico, então, às vezes tem professores que gostariam de se aventurar a dar algo diferente. Mas como o material... ele é tão cheio, ele é tão rico, às vezes nem precisa.** Mas claro, ele está aberto para você inserir ou tirar alguma coisa, mas aí você tem que ver como é que está a turma e tudo mais. Só que ele é muito cheio, ele é muito bom, então dificilmente isso acontece. A gente tem uma intranet, onde os professores têm acesso e tem ali todo... As unidades, o ensino como tem que ser feito. Os nossos professores, quando entram na escola, eles passam por treinamentos, no início do ano, bem intensos, dados pela coordenação.
Escola D	A gente tinha uma parceria com o [empresa especializada] até o ano passado, mas a gente percebeu que a formação deles para educação infantil era muito vinculada a vídeo. A gente ficou um pouco incomodado com isso, porque a gente aqui não usa vídeo praticamente momento nenhum do ano. E aí, a gente percebia que o [empresa especializada], quase que 65% da aula deles era através dos vídeos, de música, enfim... Não era só o vídeo, mas era muito a questão do... através desse recurso. E aí a gente ficou um pouco insatisfeito com isso. **Tentamos negociar com eles, mas como é um método que vem pronto, a gente preferiu abdicar do nome do [empresa especializada], que pesava muito na nossa escolha e a gente preferiu ir em busca de novas parcerias.**
Escola E	Não (é adaptável). Na verdade, a [empresa especializada] tem vários projetos, então são vários livrinhos e nós decidimos qual é a coleção melhor para aquele grupo. Então, tem uma coleção que eles utilizam, né?

Fonte: Autora.

A exceção verificada durante as entrevistas diz respeito à Escola A, que afirmou que a escola participou de todo o processo de escolha e elaboração dos conteúdos e materiais ministrados em inglês:

> Então, aqui na Escola A a participação da escola junto comigo [empresa especializada] é de parceria. A gente faz tudo desde o início juntos exatamente para dar essa cara de um currículo. **Outras escolas que eu trabalho, nenhuma. Eu faço meu projeto, entro e apresento um projeto que eu quiser, faço tudo do início ao fim.** Aí eu tenho um projeto em inglês e um projeto em português. No Ensino Fundamental, a gente importa uma coleção [de livros], que é usada na Inglaterra. A [empresa especializada] importa e traz para o Brasil essa coleção. (Escola A)

Cabe ressaltar, no entanto, que esse processo é uma particularidade da Escola A, que possui em seu quadro profissional uma coordenadora bilíngue que é, simultaneamente, proprietária de uma empresa especializada em Ensino Bilíngue. O observado nesta pesquisa aponta para práticas de padronização do material didático, corroborada inclusive pela Escola A, ao se referir à implantação do ensino bilíngue em outras escolas onde atua.

Destaca-se, ainda, nesse contexto, outra fala da Escola A, a partir de sua experiência com empresas especializadas:

> [O material didático das empresas especializadas] É pouquíssimo customizável. Até por uma questão de que não dá para uma Cultura [Cultura Inglesa] customizar para tudo quanto é escola, né? Você contrata o serviço... A [Escola A] já trabalhou assim com outra empresa [...]. A empresa vem e traz o material. Acho que o máximo de flexibilidade que consegue ter é isso, até porque tem muitas escolas que não usam material didático na educação infantil. No Rio, principalmente, é muito comum. Em São Paulo, as escolas já estão mais acostumadas a utilizar essas grandes redes na Educação, Objetivo, por exemplo... Eles usam na educação infantil, mas no Rio são poucas as escolas que utilizam material. A maioria das escolas se diz construtivista, que abole qualquer material. E aí, às vezes tem uns conflitos. Então o máximo de flexibilidade que eu acho que essas grandes empresas têm, é isso: não precisa usar material. Mas na verdade não usar material significa [para a escola] ter que elaborar o material toda hora. Só tá mudando esse suporte. Em vez de te dar um livro, se faz toda hora mil folhas separadas. Até porque são grandes empresas. Eu consigo entender que uma Cultura, o Ibeu, são grandes empresas com outros objetivos também. (Escola A)

A entrevistada levanta um ponto relevante, que diz respeito ao porte destas empresas e sua capacidade de adaptação às escolas. O tamanho e a capilaridade das empresas, em nível nacional, tendem a dificultar processos customizados de atendimento ao cliente. A lógica de homogeneização operada pelas empresas especializadas, com produtos prontos e pouco

adaptáveis, seria uma forma de promover sua expansão territorial com a garantia da qualidade e manutenção dos padrões estabelecidos pela marca, controlada por meio da consolidação de seus processos junto às escolas. Na visão da entrevistada, esse engessamento e padronização impedem a formatação de um currículo único nas escolas:

> Pegar o currículo da escola e conseguir reformatá-lo de modo que ele possa ser oferecido ora em inglês ora em português. É um currículo único. É uma escola com um currículo e dois idiomas. Ora ele é oferecido em inglês, ora ele é oferecido em português. Não é repetição de um e de outro, mas um trabalho sobre o mesmo projeto [pedagógico] e aí você abre os caminhos para esse olhar para o outro, para as diferenças, que é o objetivo da escola. (Escola A)

A "cesta" que compõe os serviços fornecidos pelas empresas especializadas para o currículo em inglês é constituída por atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas das escolas para o currículo em português, de acordo com a legislação nacional. Por essa razão, esse tipo de método pronto e os controles estabelecidos pelas empresas traz à tona a reflexão sobre a existência de uma dupla gestão nas escolas adeptas de programas bilíngues: uma exercida pela direção formal da escola, responsável pelos aspectos que tangem o currículo em português; e outra comandada pelas empresas especializadas, referentes aos aspectos do currículo inglês.

Como a etapa de Educação Infantil não é obrigatória até os quatro anos de idade pela legislação brasileira, as escolas não têm a obrigatoriedade de seguir um currículo nacional único, o que permite maior liberdade de construção de seu currículo e de adaptação do currículo bilíngue, diferentemente do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que possuem componentes curriculares a serem cumpridos.

Considerando que, na Educação Infantil, "as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se" (MEC, 2019), a BNCC está estruturada em cinco campos de experiências que devem ser desenvolvidos pela escola junto aos alunos, a saber:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação; e
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Dada a relativa liberdade proporcionada pela legislação brasileira para a Educação Infantil, o ensino bilíngue ocorre de forma heterogênea nos estabelecimentos bilíngues, onde os campos de desenvolvimento estabelecidos pela BNCC são explorados de forma distinta pelas escolas entrevistadas, de acordo com o projeto pedagógico estabelecido, os métodos de ensino empregados e o material didático utilizado.

Dentro do universo de escola estudadas, as Escolas B e C atuam por meio de imersão total, onde a totalidade da carga horária é reservada para aulas e atividades curriculares ministras exclusivamente em Inglês. Já as escolas A, D e E possuem uma proposta de educação em período integral ou semi-integral, onde sua carga horária é dividida ora entre a instrução de conteúdo em português ora na instrução do conteúdo em inglês.

4.3 O Profissional de Educação Bilíngue

Conforme explorado ao longo deste trabalho, a formação necessária para lecionar na Educação Infantil brasileira é possuir curso superior em Pedagogia ou formação no nível médio, na modalidade normal. Em termos de formação acadêmica, a resposta das entrevistadas está em consonância com a legislação, havendo preferência pelos profissionais com formação universitária. A fluência em inglês também foi citada como requisito para a contratação dos profissionais para atuação no ensino bilíngue. “Inglês fluente” e “inglês nativo” foram expressões recorrentes durante as entrevistas.

Com relação ao processo de admissão de professores, as entrevistas indicam a existência dos requisitos formais a serem cumpridos pelos profissionais, que se materializam em certificados e titulações para cumprimento da legislação, como graduação em Pedagogia ou Normal e certificações que comprovem a proficiência no idioma alvo. Tais requisitos, no entanto, não seriam suficientes, pois é necessária a comprovação de habilidades na prática. Assim, esses professores são “testados” em sala de aula, quando colocados em situações do dia-a-dia. As entrevistadas fazem ainda uma diferenciação sobre o nível de inglês requerido para dar aulas *de* inglês – oferecidas em cursos de idiomas, com carga horária em torno de 50 minutos – e para dar aulas *em* inglês, ou seja, desenvolvendo conteúdo específicos em inglês, com número de horas superior, e em situações que exigem pensamento rápido e vocabulário vasto.

> Eu não tô falando de uma aula de curso de inglês, onde eu vou dar 50 minutos. Eu tô falando de 10 horas semanais de inglês com crianças em sala, fazendo roda, querendo ir ao banheiro, todo um vocabulário...[]. Então é um outro vocabulário, é uma outra intencionalidade. Tudo tem uma intencionalidade pedagógica. (Escola A)

> Eu faço entrevista com pessoas que têm um bom inglês, mas quando eu coloco eles em momentos assim e eles travam, eu sei que não vai dar. Porque você também tem que ter diálogo com os alunos. O aluno tá chorando porque fulano bateu, não tem nada a ver com escola, você tem que saber resolver esses problemas. (Escola C)

> Eu não sei se eles estão acostumados com outras escolas, outros ambientes, e aí eles falam "Não, eu sei dar uma aula de inglês", mas não tem o inglês nativo, entendeu? Mas a pessoa vem achando que tem inglês. Então, isso é uma das coisas que me atrapalha bastante. (Escola B)

Outro ponto que chama atenção na fala das entrevistadas se refere à contratação de profissionais com ensino superior em Letras (Português-Inglês) para docência na Educação Infantil. Cabe destacar, nesse contexto, a fala das Escolas D e E:

> Ele tem que ter, no mínimo, o avançado de Cambridge. Ou um TOEFL. A gente prefere o Cambridge, porque o Cambridge é pra vida. O TOEFL tem dois anos de validade. E eu gosto muito, dou preferência, aos professores que tenham Pedagogia ou curso normal, porque eu acho que faz toda a diferença. **Pré-requisito é Pedagogia ou Letras.** Eu dou preferência a quem fez Pedagogia. Porque eu acho que é outro olhar, especialmente na educação infantil. (Escola D)

> Então as escolas pegam os professores de Letras e orientam esses professores a fazerem essa complementação ou Pedagogia. Porque se fosse pedagogia, **em quatro anos eu formo um pedagogo. Em quatro anos, eu não consigo formar uma pessoa com a fluência necessária em inglês**. (Escola E)

Apesar de considerarem a Pedagogia ou o Normal como pré-requisito para contratação, as escolas informaram, no entanto, que se se utilizam de profissionais formados em Letras, com inglês fluente, para compor seu quadro de professores. As escolas, pela escassez de profissionais com proficiência necessária em inglês, acham mais viável contratar professores formados em Letras que, posteriormente, façam complementação pedagógica em detrimento do profissional com forte competência em Pedagogia, mas com o inglês aquém do desejado.

Cabe ressaltar que a contratação de professores com licenciatura em Letras para lecionar na Educação Infantil vai de encontro com a legislação brasileira. Enquanto a licenciatura em Pedagogia é voltada para Educação, com aprofundamento em teorias e

modelos de transmissão de conhecimento e sua aplicação em sala de aula, a licenciatura em Letras (Português-Inglês) forma o professor especialista apto a lecionar no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. O aprofundamento de práticas pedagógicas do currículo da Licenciatura em Letras é mais restrito quando comparado à grade curricular do curso de Pedagogia.

Essa mudança no perfil de contratação pode estar associada com a intervenção das empresas especializadas no processo de recrutamento e seleção dos professores, cuja prioridade é a busca por profissionais com proficiência em inglês. Atualmente, cabe às empresas especializadas verificar se os candidatos estão aptos a exercer o cargo de professor bilíngue de acordo com os parâmetros estabelecidos por ela:

> **A [empresa especializada] seleciona esses professores**. Por exemplo, aqui na [Escola A]. Quando a gente começou, vi quantos professores ia precisar, botamos anúncio, fiz todo o processo de entrevista e seleção. Discuto antes com a escola qual é esse valor que vai ser pago. A gente orienta a escola, de acordo com a região. Faz uma pesquisa quando chega na região e tudo pra o valor médio que seja pago. Orienta a escola no valor mínimo, olha eu acho que você deva oferecer entre tanto e tanto. Então a gente faz essa consultoria pra escola, fecha o valor e a partir daí a gente põe um anúncio, **faz todo o processo de seleção e entrevista**... **E na última etapa é a conversa com a Direção, então a gente pega, por exemplo, aquele grupo que tá fazendo o processo de seleção – três, quatro, cinco, depende do tamanho do grupo – e fala pra escola: todos esses estão no mesmo nível, estão qualificados, eu contrataria qualquer um desses.** A partir daí é com a escola. (Consultora Escola A)

> **A [empresa especializada] exige uma formação também e é ela que nos atesta de que podem dar aula**. Sempre vem da [empresa especializada], depois a [Escola B] contrata, mas sempre sob supervisão deles. [...] É feito uma entrevista, pra gente conhecer e passar pro Departamento Pessoal. [...] **Eles fazem um filtro e depois encaminham pra gente ver também se realmente tem o perfil pra educação infantil.** (Escola B)

> Formação em Pedagogia ou Inglês, que é o exigido para trabalhar com educação em inglês. **A parceira auxilia no processo de contratação, fazendo um filtro dos profissionais habilitados.** (Escola E)

A fala das entrevistadas remete novamente ao processo de ascendência das empresas especializadas sobre as escolas, conforme citado anteriormente. Além de realizar a seleção e recrutamento, as empresas fazem um filtro dos profissionais considerados aptos por ela para lecionar nas escolas. Essa relação, no entanto, deve ser vista com cautela. Cabe a reflexão se os requisitos profissionais estabelecidos por essas empresas ao selecionar os profissionais estão em consonância com aqueles desejados pela escola, visto que a relevância e prioridade

dos objetivos educacionais das empresas especializadas e das escolas podem ser distintos. Enquanto a prioridade de uma escola pode estar em atender o determinado pela BNCC, a das empresas pode ter um viés mais voltado para a proficiência da língua com vistas à aplicação adequada de seu programa bilíngue.

A questão de formação dos professores passa por problemas mais amplos, conforme referenciado neste trabalho. Apesar da democratização do acesso ao ensino superior e do crescimento exponencial de matrículas nos cursos de graduação da área de Educação, há suficientes indícios de que a qualidade da formação dos profissionais egressos destes cursos, especialmente no de Pedagogia, não os qualifica adequadamente para exercerem sua função no mercado de trabalho (HONORATO; ZUCARELLI; VIEIRA, 2018).

A lacuna de mão de obra adequada para lecionar na Educação Infantil bilíngue é agravada ainda pelo perfil socioeconômico e cultural dos alunos de graduação em Pedagogia – originários, em sua grande maioria, de famílias com baixo nível de escolaridade, baixa renda, e que trabalham de dia e estudam à noite (GRIPP; RODRIGUES, 2019) –, cujas oportunidades são limitadas, incluindo o acesso ao ensino de um segundo idioma ao longo de sua infância e adolescência ou realização de intercâmbios culturais.

Os problemas associados à qualificação dos professores bilíngues também estão relacionados à falta de adequação dos cursos de graduação de Pedagogia às novas demandas do mercado educacional. O fenômeno das escolas bilíngues, relativamente recente, ainda não gerou impactos no modelo curricular dos cursos de Pedagogia, que, conforme assinalam Gripp e Rodrigues, 2019) esta' "engessado" há mais de dez anos e alvo de críticas quanto à sua formatação.

Os cursos de Pedagogia não abordam apropriadamente os aspectos teóricos relacionados ao bilinguismo e à educação bilíngue, necessários para atuar nesse segmento (MEGALE, 2014), conforme corroborado pela fala da Escola A:

> a formação desse professor ainda é falha. A gente ainda tem pouquíssimas instituições de ensino que formam. [...] Acho que a gente tá longe ainda nas universidades [...]. Não se toca nesse assunto. Eu hoje vejo assim, eu sou da UERJ... eu hoje vejo que na graduação, esse é um mercado pouco falado ainda. A gente tem matérias no mestrado, matérias no doutorado sobre o bilinguismo, mas você vê que a formação do professor de Pedagogia... Em Pedagogia nem se fala na maioria das universidades. Em Letras, se fala muito pouco também. É como se você estivesse formando aquele profissional pra curso de inglês. (Escola A)

A necessidade de disciplinas específicas sobre a educação bilíngue pode ser verificada também nos cursos de Letras – Licenciatura em Línguas Estrangeiras – nas instituições públicas e privadas de ensino superior, cujo ensino está voltado à "formação de professores de língua estrangeira, ensino de línguas estrangeiras na escola pública, e às questões estruturais das línguas que oferecem em seus cursos" (SALGADO et al, 2009).

Para suprir essas lacunas existentes na formação dos professores, lentamente, nota-se o surgimento de cursos de extensão e pós-graduação com o objetivo de formar a crescente demanda ignorada pelos cursos de graduação. Além disso, encontram-se hoje cursos de extensão na modalidade de Educação à Distância que discutem os aspectos da educação bilíngue, com o objetivo de qualificar os profissionais para atuação no segmento de escolas bilíngues.

Uma vez que os cursos de Pedagogia estão formando uma mão de obra que não reflete as necessidades e demandas desses estabelecimentos, cabe a reflexão de até que ponto, a ampliação do acesso e a criação de novos cursos tem possibilitado a inserção dos recém-formados no sistema privado de ensino, especialmente no mercado de educação bilíngue, ainda mais exigente em relação ao perfil dos profissionais.

4.4 A Dinâmica de Relações Escolares

Conforme abordado nas seções anteriores, a intervenção das empresas especializadas na gestão escolar tem modificado a forma como as escolas operam e o crescimento do mercado de escolas bilíngues tem exigido um novo perfil profissional para lecionar na Educação Infantil Bilíngue. Pode-se pensar que a contratação de professores formados em Letras, como alternativa para suprir a carência de profissionais em escolas bilíngues, está reconfigurando não apenas a carreira dos professores da Educação Básica, como também a dinâmica das relações entre eles, com os professores especialistas em melhores condições de remuneração, prestígio e competitividade, ocupando os espaços que foram tradicionalmente dos normalistas e pedagogos:

> Eu acho que é uma excelente oportunidade, um excelente mercado para os professores [as escolas bilíngues]. Em termos de mercado, porque a gente tá falando de um salário 40, 50% mais alto dos salários que a gente já sabe que são baixos, e a mão de obra é escassa. **Acho que não só vejo como um futuro, não só para quem é de inglês, mas também quem é de português. Hoje a gente já sente que esse**

> **professor de português também precisa ter um conhecimento do bilinguismo. Porque essa criança leva de um currículo para outro.** (Escola A)

> **A gente percebe cada vez mais a importância desse professor de língua portuguesa estar pronto**[em termos de formação profissional]**. E aí estar pronto para [trabalhar em] uma escola bilíngue brasileira** [...]. Toda escola precisa ter português no Brasil, mesmo as escolas internacionais. (Escola D)

Verifica-se a mudança no perfil profissional, inclusive, dos professores que atuam por meio da língua portuguesa. As escolas estão percebendo a necessidade de adaptação desse profissional de modo a atender um novo perfil de aluno, que aprende o conteúdo por meio de dois idiomas distintos e acaba por não dissociá-los totalmente durante as aulas, independentemente do idioma utilizado pelo professor.

Outro ponto que merece destaque nesse contexto de mudanças diz respeito à forma como as escolas bilíngues têm transformado as relações entre os professores dentro da escola, gerando uma ruptura entre os professores que atuam por meio da língua portuguesa e os professores que atuam por meio da língua inglesa:

> A gente entra num outro problema de formação da educação brasileira. O nível socioeconômico e cultural dos professores que a gente tem ainda em língua portuguesa, que é muito diferente dos que a gente tem em inglês. Essa é uma diferença ainda muito gritante. Então você precisa de toda uma formação, que não dá para partir também só da onde estão os professores de inglês. Se eu entendo que é para integrar, então eu [atores de interesse do campo da Educação] tenho que abrir para todo mundo, né? (Escola A)

Essa diferença é reforçada pelo elevado nível de exigência de formação profissional dos professores bilíngues para atuação nas escolas:

> [...] esses profissionais [professores bilíngues], eles têm que estar muito preparados e cada vez a gente exige mais deles, né? Antigamente, você era normalista e podia ser professora para sempre. Hoje você não consegue mais com o Normal, "mas você não tem Pedagogia?". Virou uma exigência. Antigamente, você ter uma pós-graduação diferenciava no mercado, assim em 500%. Hoje, [o profissional] acaba a faculdade, já faz a pós [pós-graduação]. Então, professor de 25, 26 anos que tem pós, tem mercado. A exigência hoje é outra, muito diferente. (Escola B)

> Todos [professores bilíngues] têm faculdade. Eu acho que, hoje, a maioria tem pós [pós-graduação]. Muitos em psicopedagogia ou linguística. Os formados Letras fazem mestrado. Quem é da Pedagogia prefere fazer uma pós (Escola B).

As falas das entrevistadas ilustram a crescente demanda das escolas por professores bilíngues cada vez mais especializados. A procura por profissionais altamente especializados

para atuar na Educação Bilíngue tende a aumentar a desigualdade entre o professor que teve uma trajetória convencional nos cursos de Pedagogia ou na modalidade normal e aquele advindo de uma condição mais privilegiada, que tenha tido maiores oportunidades educacionais e contato com o exterior, como uma escolarização de excelência, experiências internacionais, acesso a cursos de idiomas, especializações e certificações.

A formação profissional e as práticas e políticas de Recursos Humanos distintas entre eles, como padrão remuneratório, treinamentos e formação continuada, projetos pedagógicos, processos de supervisão da atividade docente e sistemáticas de avaliação e processos de avaliação e controle, acaba por fragmentar o ensino dentro de um mesmo estabelecimento, que deveria trabalhar em conjunto na educação dos alunos. Megale afirma que os professores que atuam por meio da língua portuguesa "são completamente alijados das discussões teóricas e metodológicas que perpassam o ensino bilíngue" (MEGALE, 2018) e destaca a importância "de colocar esse professor no centro dessa discussão, com os professores que atuam em uma língua adicional".

Essa nova dinâmica gera uma série de transformações passíveis de reflexão, como a emergência de um novo perfil profissional de professor; a inadequação da grade curricular dos cursos de licenciatura frente à nova demanda por profissionais para atuar no ensino bilíngue; o conflito de interesses entre diferentes atores para garantia da reserva de mercado das profissões (CUNHA, 2009); a infração da legislação brasileira pelas escolas bilíngues; e a reconfiguração das relações dentro do ambiente escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da expansão do mercado de escolas privadas bilíngues no segmento de Educação Infantil, o presente trabalho buscou compreender, no contexto brasileiro, a transformação e os impactos do bilinguismo no ensino infantil privado.

A principal contribuição deste estudo se encontra no entendimento da dinâmica de uma nova tendência do mercado de Educação, que vem se adaptando para atender a uma demanda atual que busca, cada vez mais cedo, estratégias de internacionalização para seus filhos para obtenção de capital cultural internacional e manutenção de suas posições de prestígio.

Os resultados desta pesquisam começam a delinear as características que a oferta do bilinguismo na Educação Infantil no Rio de Janeiro. A introdução do bilinguismo em níveis escolares cada vez mais iniciais – com atendimento a crianças de 0 a 5 anos – fez com que as escolas regulares de Educação Infantil buscassem formas para incorporação do ensino bilíngue em seus estabelecimentos. A intervenção das empresas especializadas em ensino bilíngue é uma das estratégias utilizadas pelas escolas para se tornarem bilíngues. Essa relação, no entanto, conforme os dados da pesquisa, traz uma nova dinâmica de relações para as escolas, ainda pouco explorada pela literatura específica, especialmente ao se considerar o segmento de Educação Infantil.

A ausência de regulamentação no âmbito federal e a atual regulamentação existente para as escolas bilíngues, em nível estadual no Rio de Janeiro, ainda permite que as escolas atuem de forma distinta. Essa lacuna da regulamentação nacional, aliada à falta de conhecimento sobre educação bilíngue e à ausência de especialistas na área atuando nas escolas, frente a um mercado em expansão, é um dos motivos da utilização pelas escolas de empresas especializadas na implantação do bilinguismo.

A pesquisa realizada trouxe dados que demonstram uma forte intervenção e ascendência das empresas especializadas em ensino bilíngue sobre aspectos centrais da escolarização, tradicionalmente desenvolvidos pelas equipes pedagógicas das escolas. A forma de atuação das empresas junto às escolas, com métodos prontos e pouco customizáveis, além de serviços e controles estabelecidos nos quais os estabelecimentos devem se submeter podem acarretar no surgimento de uma dupla gestão nas escolas, segmentada entre a direção formal da escola e a empresa especializada em questão.

Os elementos trazidos pela pesquisa tencionam a questão dos limites de atuação entre as escolas privadas e as empresas parceiras e apontam para novas relações que devem ser estabelecidas entre ambas de modo a proporcionar um ambiente no qual todos se beneficiem mutuamente sem interferir nas atividades essenciais de cada uma das organizações.

O contexto de transformação do profissional de Educação Infantil também sofreu impactos consideráveis. Há duas décadas, para lecionar na Educação Infantil exigia-se somente a formação no nível médio, na modalidade normal. Com a evolução do cenário educacional brasileiro, percebeu-se a importância da Educação Infantil na formação educacional (MEC) e as diretrizes educacionais nacionais passaram a exigir a formação em nível superior para lecionar nesse segmento. Os dados da pesquisa apontam que o nível de sofisticação exigido pelas escolas para o profissional de Educação Bilíngue passou para um

patamar muito elevando, gerando um descolamento entre a formação acadêmica proporcionada pelos cursos de Pedagogia e as demandas do mercado escolar bilíngue.

Dada a ausência de mão de obra qualificada para atuação nas escolas bilíngues, a pesquisa apontou a contratação de professores formados em Letras (Português-Inglês) para atuação no segmento de Educação Infantil. Essa prática, que vai de encontro à legislação nacional, é justificada pela dificuldade de se encontrar no mercado, profissionais formados em Pedagogia com a proficiência necessária em inglês.

A exigência por um novo perfil profissional reconfigurou as relações entre os professores que atuam por meio da língua portuguesa e os que atuam por meio da língua inglesa. A diferença do nível socioeconômico e cultural entre estes professores, combinado à utilização de práticas e políticas de Recursos Humanos distintas, acaba por fragmentar o ensino dentro de um mesmo estabelecimento, que idealmente deveria unificar o corpo docente para trabalhar em conjunto para a educação bilíngue dos alunos.

Por fim, considera-se que, como desdobramento da problemática abordada neste trabalho, o aprofundamento de questões relacionadas aos impactos gerados pela forte intervenção das empresas especializadas em bilinguismo sobre as instituições escolares e à forma como as escolas e os professores estão conciliando o conhecimento da gestão do ensino bilíngue com a autonomia e os princípios pedagógicos anteriores. A parceria com as empresas estão se transformando à medida que o mercado brasileiro está se estruturando para formar gestores, especialistas e docentes na área? A tendência dessas parcerias é de se perpetuar dentro das empresas ou essa relação tem prazo de validade? Outra questão passível de aprofundamento diz respeito à complexidade do novo perfil profissional exigido pelas escolas bilíngues. Até que ponto a sofisticação profissional do professor de Ensino Bilíngue na Educação Infantil é excessiva, ou, de fato, necessária? Até que ponto o salário deste profissional está acompanhando as exigências deste mercado?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE FRANCHISING (ABF). Com mais unidades e empregos, setor de franquias cresce 5,9% no 2º Tri de 2019. Disponível em: https://www.abf.com.br/com-mais-unidades-e-empregos-setor-de-franquias-cresce-59-no-2o-tri-de-2019/. Acesso: 24 de outubro de 2109.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018.

ADRIÃO, Theresa. A privatização dos processos pedagógicos: Grupos editoriais e os negócios na educação básica. MARINGONI, Gilberto. **O negócio da educação**. São Paulo: Olho dÁgua, p. 129-144, 2017.

ADRIÃO, Theresa et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, p. 113-131, 2016.

AGUIAR, Andréa. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. Educação e Pesquisa, v. 35, n. 1, p. 67-79, 2009.

ALMEIDA, Ana Maria F. The changing strategies of social closure in elite education in Brazil. In: VAN ZANTEN, Agnès; BALL, Stephen; DARCHY-KOECHLIN, Brigitte (Ed.). **Elites, privilege and excellence: the national and global redefinition of educational advantage**. v. 1. London: Routledge, 2015. p. 71-81.

ALMEIDA, Ana Maria F. A escola dos dirigentes paulistas. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUEIRA, Maria Alice. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Editora Vozes, 2002.

ALMEIDA, Ana Maria F.; MOSCHKOIVICH, Marilia; POLAZ, Karen. Pesquisando os grupos dominantes: notas de pesquisa sobre acesso às informações. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 9, n. 17, 2012.

BAKER, Colin. Foundations of bilingual education and bilingualism. 4. ed. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2006.

BALL, Stephen J. Educação Global SA: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BELTA. Associação Brasileira de Agências de Intercâmbio (Belta) revela pesquisa anual com cerca de 5 mil estudantes e 500 agências. Disponível em: http://www.belta.org.br/associacao-brasileira-de-agencias-de-intercambio-belta-revela-pesquisa-anual-com-cerca-de-5-mil-estudantes-e-500-agencias/. Acesso em: 03 de novembro de 2019

BNCC, 2019. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 10 nov. 2019.

BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. **Escritos de educação**, v. 5, p. 145-183, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRANDÃO, Zaia; DE CARVALHO, Cynthia Paes. Processos de produção das elites escolares. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 507-522, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: . Acesso em: 24 jun. 2019. 1ª Edição

BRASIL, 2014. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 out. 2019.

CATTANI, Antonio David; KIELING, Francisco dos Santos. A escolarização das classes abastadas. **Sociologias**. Porto Alegre. Vol. 9, n. 18 (jul./dez. 2007), p. 170-187, 2007.

CANTUARIA, Adriana Lech. Das escolas de imigrantes aos colégios internacionais: a constituição do espaço das escolas internacionais em São Paulo 1878-1978. **Pro-posições**, v. 15, n. 2, p. 39-60, 2004.

CANTUARIA, Adriana Lech et al. Escola internacional, educação nacional: a gênese do espaço de escolas internacionais de São Paulo. 2005.

CAPRA-SALES, Rosmari. Os valores ofertados e percebidos no processo de decisão por escolas internacionais: uma análise no contexto da cidade do Rio de Janeiro. **Dissertação de Mestrado**. Fundação Getulio Vargas, 2017.

CAPRA-SALES, Rosmari. GOIA, Marisol. Escolarização e Consumo Distintivo - Um Estudo Sobre a Escolha dos Pais por uma Escola Internacional no Rio de Janeiro. **IX Encontro de Marketing da ANPAD (EMA)**. ANPAD, 2018.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo et al. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2003. Parecer CNE/CEB nº 1/2003. Responde consulta sobre formação de profissionais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_03.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. **Revista Brasileira de Educação**, v.16 n.48 set-dez 2011.

DE BRITTO, Tatiana Feitosa. O Livro Didático, o Mercado Editorial e os Sistemas de Ensino Apostilados. 2011.

FÁVARO, Fernanda Meirelles et al. A educação infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso. 2009. **Dissertação de Mestrado**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

FENEP. Disponível em: https://www.fenep.org.br/biblioteca/dados-do-ensino-privado/. Acesso 15 de maio de 2019.

FREEMAN, Rebecca D. Bilingual Education and Social Change. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1998.

FRENCH, L.G. Brazilian Bilingual Education: Another Language, Another Soul. New Routes, p.32-34, set. 2007.

FOLHA, 2018. https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/04/com-mensalidades-de-ate-r-10-mil-mercado-de-colegios-de-elite-avanca.shtml. Acesso: 15 de maio de 2019.

GARDNER, S. Global English and bilingual education. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. The Routledge Handbook of Multilingualism. London: Routledge, 2012.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadette. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. **Markets, choice, and equity in education**. Open University Press, 1995.

GRIPP, Glicia; RODRIGUES, Leonardo. Estudo dos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil. **1º Seminário do Projeto Estratificação da Educação Básica Brasileira: uma abordagem multidimensional**. UERJ, 2019.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel; BLANC, Michel HA. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge University Press, 2000.

HONORATO, Gabriela; ZUCCARELLI, Carolina; VIEIRA, Andre. Expansão, diversificação e composição social da área de Educação no ensino superior brasileiro (1995-2015).In: HERINGER, Rosana. **Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e desigualdades**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2018.

IBGE. https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/panorama Acesso em 22 de outubro de 2019.

INSTITUTO Municipal de Urbanismo Pereira Passos, 2008. Disponível em: http://www.data.rio/datasets/58186e41a2ad410f9099af99e46366fd. Acesso em 15 de outubro de 2019.

JAY, Edouard. As escolas da grande burguesia: o caso da Suíça. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, p. 120-134, 2002.

KOSLINSKI, M.C.; ALVES, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 783-803, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos (2010). O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 91, n. 229, p. 562-583.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. Intercâmbio. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. ISSN 2237-759X, v. 19, 2009.

MEGALE, Antonieta Heyden. A Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue. Bilinguismo e Formação Docente. **Pátio Educação Infantil**, p. 1-15, abr. 2014.

MEGALE, Antonieta Heyden et al. Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite. **Tese de Doutorado**, 2017.

MEGALE, Antonieta Heyden. Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio no Brasil: Uma Análise dos Documentos Oficiais. **The Especialist**, v.39, n.2, p. 1-17, 2018.

MEGALE, Antonieta; LIBERALI, Fernanda. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, v. 10, n. 23, p. 9-24, 2016.

DE MELLO, Heloísa Augusta Brito. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, 2011.

MOURA, Selma de Assis. Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo, 2009.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

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

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. A infância dos chefes: a socialização dos herdeiros ricos na França. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 11-28, 2002.

PINTO, Umberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de complementação pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 153-198.

PIRES, Simone Silva. Ensino de inglês na educação infantil. **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre: APIRS, p. 19-42, 2004.

PRADO, Ceres Leite. Um aspecto do estudo de línguas estrangeiras no Brasil: os "intercâmbios". IN: ALMEIDA, Ana Maria [et al.]. **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

QUADROS, João Eduardo. A opção pela educação infantil bilíngue por famílias de Belo Horizonte: perfil social e motivações. **Dissertação de Mestrado**. UFMG, 2013.

RIBEIRO, L.C.Q.; KOSLINSKI, M.C. Fronteiras urbanas da democratização das oportunidades educacionais: o caso do Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C.Q. et al. (Org.). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares. Rio de Janeiro**: Letra Capital, 2010.

RIBEIRO, L.C.Q.; KOSLINSKI, M.C. A cidade contra a escola? o caso do município do Rio de Janeiro. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 351378, 2009.

RIO DE JANEIRO. Deliberação CEE nº 341, de 12 de novembro de 2013. Disponível em: https://www.cpede.com.br/wp-content/uploads/2018/02/delibera%C3%A7%C3%A3o-341-CEEEstabelece-normas-para-a-oferta-de-Ensino-Bil%C3%ADngue-e-Internacional.pdf. Acesso em: 12 ago. 2019.

SANTA CATARINA. RESOLUÇÃO CEE/SC Nº 087, de 22 de novembro de 2016.

SANTANA, JOELTON DUARTE. ENSINO BILÍNGUE E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS. **Web Revista SOCIODIALETO**, v. 9, n. 26, p. 184-208, 2019.

SALGADO, A.C.P.; MATOS, P.T; CORREA, T.H.; ROCHA, W.I. Formação de Professores para a Educação Bilíngue: Desafios e Perspectivas. **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, out. 2009.

STORTO, André Coutinho. Discursos sobre Bilinguismo e Educação Bilíngue: a perspectiva das escolas. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 2015.

SZERSZYNSKIAND, Bronislaw; URRY, John. Cultures of cosmopolitanism. The Sociological Review, v. 50, n. 4, p. 455-481, 2002.

VAN ZANTEN, Agnès; BALL, Stephen J.; DARCHY-KOECHLIN, Brigitte (Ed.). World Yearbook of Education 2015: **Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage**. Routledge, 2015.

VIEIRA, Maria Manuel. A Mobilidade como Competência? Formação de Elites e o Programa Erasmus. In: **Texto apresentado na European Conference on Educational Research (ECER)**, Universidade de Ghent, 2007.

WAGNER, Anne-Catherine. L'enseignement international et la preparation aux affaires. **Entreprises et Histoire**. N. 14-15, p. 111-121. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1997.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação

Escola onde trabalha:

Ano de fundação da escola:

Cargo:

Área de formação:

Há quanto tempo trabalha na escola:

( ) Educação Infantil ( )Ensino Fundamental ( )Ensino Médio

1) Conte um pouco sobre a sua história na *[Escola]*.
2) O que, na sua visão, diferencia a *[Escola]* de outras escolas?
3) O que, na sua visão, os pais estão buscando para a escolarização de seus filhos?
4) Como começou a educação infantil bilíngue na escola (como, quando e por quê)?
5) Quais são hoje as instituições e empresas parceiras da *[Escola]*?
6) Há um crescimento no modelo de parcerias no sistema de ensino, em geral? Como isso tem acontecido?
7) Qual o papel da escola na escolha e elaboração dos conteúdos e materiais que serão ministrados inglês?
8) Qual foi (e como foi) o papel dos pais dos alunos dentro desse processo de inserção do bilinguismo?
9) Como você percebe a atual expansão da educação infantil bilíngue no Brasil?
10) Quais seriam as principais escolas de perfil semelhante à *[Escola]*?
11) Quais são as formas que a sociedade tem hoje de avaliar a qualidade do ensino bilíngue?
12) Quais são as formas ou mecanismos de que as escolas dispõem hoje para garantir aos pais a qualidade da aprendizagem de inglês pelos filhos?

13) Há alguma particularidade em relação à oferta desse tipo de escola no Rio de Janeiro em comparação com outras cidades?

14) Como é a regulamentação do governo em relação à educação infantil bilíngue?

15) Os pais cobram resultados da escola? De que forma?

16) Há um canal formalizado (reuniões, encontros etc.) de participação/discussão dos pais sobre o que esperam da escola?

17) Quais são as qualificações necessárias de um professor de educação bilíngue?

18) Há desafios para a *[Escola]* com relação a encontrar esse perfil de profissional? Quais?

19) Com é a trajetória de formação desse novo profissional?

20) Como você vê o futuro da educação infantil bilíngue?

21) Na sua opinião, o que leva os pais a buscarem a *[Escola]*?

ANEXO A – IDH-M RIO DE JANEIRO (BAIRROS)

Ordem segundo o IDH	Bairro ou grupo de bairros	Esperança de vida ao nascer (em anos)	Taxa de alfabetização de adultos (%)	Taxa bruta de frequência escolar (%)	Renda per capita (em R$ de 2000)	Índice de Longevidade (IDH-L)	Índice de Educação (IDH-E)	Índice de Renda (IDH-R)	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH)
1	Gávea	80,45	98,08	118,13 (a)	2139,56 (b)	0,924	0,987	1,000	0,970
2	Leblon	79,47	99,01	105,18 (a)	2441,28 (b)	0,908	0,993	1,000	0,967
3	Jardim Guanabara	80,47	98,92	111,15 (a)	1316,86	0,924	0,993	0,972	0,963
4	Ipanema	78,68	98,78	107,98 (a)	2465,45 (b)	0,895	0,992	1,000	0,962
5	Lagoa	77,91	99,46	115,26 (a)	2955,29 (b)	0,882	0,996	1,000	0,959
6	Flamengo	77,91	99,28	119,08 (a)	1781,71 (b)	0,882	0,995	1,000	0,959
7	Humaitá	77,91	99,28	122,20 (a)	1830,65 (b)	0,882	0,995	1,000	0,959
8	Joá, Barra da Tijuca	77,84	99,38	110,09 (a)	2488,47 (b)	0,881	0,996	1,000	0,959
9	Laranjeiras	77,84	98,74	115,98 (a)	1679,22 (b)	0,881	0,992	1,000	0,957
10	Jardim Botânico	77,84	98,71	104,89 (a)	1952,77 (b)	0,881	0,991	1,000	0,957
11	Copacabana	77,78	98,48	107,54 (a)	1623,42 (b)	0,880	0,990	1,000	0,956
12	Leme	77,47	98,75	112,07 (a)	1713,89 (b)	0,875	0,992	1,000	0,955
13	Botafogo, Urca	78,25	98,46	113,01 (a)	1376,47	0,888	0,990	0,979	0,952
14	Maracanã	77,91	98,91	113,97 (a)	1206,73	0,882	0,993	0,957	0,944
15	Glória	77,37	99,06	114,55 (a)	1183,28	0,873	0,994	0,954	0,940
16	Grajaú	77,84	97,90	107,00 (a)	1134,93	0,881	0,986	0,947	0,938
17	Méier	77,37	99,01	108,63 (a)	1000,16	0,873	0,993	0,926	0,931
18	Tijuca, Alto da Boa Vista	75,04	98,02	107,38 (a)	1204,61	0,834	0,987	0,957	0,926
19	Todos os Santos	77,91	98,55	108,20 (a)	825,91	0,882	0,990	0,894	0,922
20	Anil	77,15	97,30	101,85 (a)	768,26	0,869	0,982	0,882	0,911
21	Vila da Penha	77,64	98,79	103,71 (a)	669,34	0,877	0,992	0,859	0,909
22	Andaraí	74,99	98,05	103,85 (a)	897,07	0,833	0,987	0,908	0,909

Ordem segundo o IDH	Bairro ou grupo de bairros	Esperança de vida ao nascer (em anos)	Taxa de alfabetização de adultos (%)	Taxa bruta de frequência escolar (%)	Renda per capita (em R$ de 2000)	Índice de Longevidade (IDH-L)	Índice de Educação (IDH-E)	Índice de Renda (IDH-R)	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH)
23	Riachuelo	76,44	98,31	102,75 (a)	715,92	0,857	0,989	0,870	0,905
24	Campinho, Vila Valqueire	77,47	97,86	96,69	684,94	0,875	0,975	0,863	0,904
25	Moneró, Portuguesa	76,43	97,21	100,52 (a)	730,40	0,857	0,981	0,873	0,904
26	Catete	74,99	96,65	100,40 (a)	822,22	0,833	0,978	0,893	0,901
27	Vila Isabel	73,46	97,16	100,89 (a)	931,25	0,808	0,981	0,914	0,901
28	Cachambi	75,70	98,14	102,23 (a)	709,05	0,845	0,988	0,868	0,900
29	Pechincha	75,67	97,72	97,92	751,28	0,844	0,978	0,878	0,900
30	Freguesia (Jacarepaguá)	75,07	97,46	98,82	766,82	0,834	0,979	0,882	0,898
31	Recreio dos Bandeirantes, Grumari	72,55	95,03	91,75	1166,18	0,793	0,939	0,952	0,894
32	Centro	76,12	97,58	99,24	633,36	0,852	0,981	0,850	0,894
33	Higienópolis	74,06	97,46	100,28 (a)	614,41	0,818	0,983	0,845	0,882
34	Santa Teresa, Cosme Velho	74,06	96,14	92,60	701,19	0,818	0,950	0,867	0,878
35	Água Santa, Encantado	76,21	97,48	95,65	496,66	0,853	0,969	0,809	0,877
36	Taquara	76,21	96,53	92,28	544,29	0,853	0,951	0,824	0,876
37	Vila Cosmos	77,20	97,58	89,46	498,82	0,870	0,949	0,810	0,876
38	Vidigal, São Conrado	71,12	94,76	82,00	1131,47	0,769	0,905	0,946	0,873
39	Cidade Nova, Praça da Bandeira	72,05	96,29	96,84	640,31	0,784	0,965	0,851	0,867
40	Bonsucesso	74,70	95,72	86,94	552,99	0,828	0,928	0,827	0,861
41	Cocotá, Bancários	74,06	96,48	91,67	518,28	0,818	0,949	0,816	0,861
42	Maria da Graça, Del Castilho	72,66	98,35	95,47	505,40	0,794	0,974	0,812	0,860
43	Ribeira, Cacuia	72,85	96,48	95,37	527,20	0,797	0,961	0,819	0,859
44	Lins de Vasconcelos	72,73	95,54	92,30	583,35	0,795	0,945	0,836	0,859
45	Engenho Novo	72,37	96,29	93,33	573,33	0,789	0,953	0,833	0,858
46	Zumbi, Pitangueiras, Praia da Bandeira	73,53	96,90	91,34	517,83	0,809	0,950	0,816	0,858
47	Ramos	73,94	97,13	88,70	508,76	0,816	0,943	0,813	0,857
48	Engenho de Dentro	72,66	96,67	92,77	536,54	0,794	0,954	0,822	0,857
49	Abolição	73,28	97,07	95,69	467,23	0,805	0,966	0,799	0,857

Ordem segundo o IDH	Bairro ou grupo de bairros	Esperança de vida ao nascer (em anos)	Taxa de alfabetização de adultos (%)	Taxa bruta de frequência escolar (%)	Renda per capita (em R$ de 2000)	Índice de Longevidade (IDH-L)	Índice de Educação (IDH-E)	Índice de Renda (IDH-R)	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH)
50	Deodoro, Vila Militar, Campo dos Afonsos, Jardim Sulacap	73,59	97,75	93,26	462,13	0,810	0,963	0,797	0,856
51	Oswaldo Cruz	73,59	97,75	94,12	441,34	0,810	0,965	0,789	0,855
52	Olaria	73,87	96,93	90,95	460,31	0,814	0,949	0,796	0,853
53	Bento Ribeiro	75,05	97,95	88,15	399,85	0,834	0,947	0,773	0,851
54	Piedade	72,66	97,08	95,51	447,64	0,794	0,966	0,792	0,850
55	Quintino Bocaiúva	73,91	96,80	91,97	424,67	0,815	0,952	0,783	0,850
56	Rio Comprido	70,28	97,00	92,60	590,26	0,755	0,955	0,838	0,849
57	Praça Seca	71,70	96,18	91,79	498,32	0,778	0,947	0,810	0,845
58	Jardim América	72,66	97,03	87,72	426,12	0,794	0,939	0,783	0,839
59	Jacaré, Rocha, Sampaio	70,64	95,90	90,65	513,62	0,761	0,941	0,815	0,839
60	Freguesia	70,28	95,23	89,35	557,35	0,755	0,933	0,828	0,839
61	Jardim Carioca	72,66	95,97	86,23	436,33	0,794	0,927	0,787	0,836
62	Engenho da Rainha	73,36	96,93	89,20	362,62	0,806	0,944	0,757	0,835
63	Brás de Pina	72,66	96,45	88,41	397,15	0,794	0,938	0,772	0,835
64	São Cristóvão, Vasco da Gama	72,27	95,44	89,08	412,39	0,788	0,933	0,778	0,833
65	Cascadura	72,15	95,97	86,35	428,76	0,786	0,928	0,785	0,833
66	Parque Anchieta	73,71	96,31	87,17	355,31	0,812	0,933	0,753	0,833
67	Madureira	70,97	96,81	90,42	419,81	0,766	0,947	0,781	0,831
68	Pilares	72,55	96,79	86,05	389,81	0,793	0,932	0,769	0,831
69	Tanque	71,49	95,95	86,87	439,87	0,775	0,929	0,789	0,831
70	Estácio	73,71	94,09	80,82	413,05	0,812	0,897	0,778	0,829
71	Curicica	72,57	96,15	88,33	362,72	0,793	0,935	0,757	0,828
72	Penha Circular	71,15	96,23	83,38	444,77	0,769	0,919	0,791	0,826
73	Benfica	73,59	94,50	81,35	376,65	0,810	0,901	0,763	0,825
74	Paquetá	74,06	94,22	67,66	457,61	0,818	0,854	0,795	0,822
75	Itanhangá	70,28	91,44	74,30	650,96	0,755	0,857	0,854	0,822

Ordem segundo o IDH	Bairro ou grupo de bairros	Esperança de vida ao nascer (em anos)	Taxa de alfabetização de adultos (%)	Taxa bruta de frequência escolar (%)	Renda per capita (em R$ de 2000)	Índice de Longevidade (IDH-L)	Índice de Educação (IDH-E)	Índice de Renda (IDH-R)	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH)
76	Tauá	71,24	93,20	83,99	416,19	0,771	0,901	0,780	0,817
77	Rocha Miranda	70,99	96,62	87,07	338,10	0,766	0,934	0,745	0,815
78	Marechal Hermes	70,11	96,09	87,78	366,28	0,752	0,933	0,758	0,814
79	Turiaçu	70,11	97,37	87,15	336,57	0,752	0,940	0,744	0,812
80	Guadalupe	70,11	97,27	85,58	336,89	0,752	0,934	0,744	0,810
81	Inhaúma	70,64	96,39	86,56	324,30	0,761	0,931	0,738	0,810
82	Campo Grande	69,80	95,98	87,42	351,11	0,747	0,931	0,751	0,810
83	Cavalcanti, Engenheiro Leal, Vaz Lobo	70,41	96,29	84,68	328,64	0,757	0,924	0,740	0,807
84	Ricardo de Albuquerque	70,97	96,42	89,06	283,00	0,766	0,940	0,715	0,807
85	Coelho Neto	70,86	96,88	84,77	299,89	0,764	0,928	0,725	0,806
86	Padre Miguel	70,11	95,72	87,21	313,85	0,752	0,929	0,732	0,804
87	Penha	69,59	95,12	82,23	373,05	0,743	0,908	0,761	0,804
88	Honório Gurgel	69,88	96,56	88,09	303,98	0,748	0,937	0,727	0,804
89	Realengo	69,63	95,97	87,44	316,41	0,744	0,931	0,734	0,803
90	Senador Vasconcelos	69,68	95,88	88,68	302,44	0,745	0,935	0,726	0,802
91	Tomás Coelho	69,88	95,89	83,80	325,92	0,748	0,919	0,739	0,802
92	Magalhães Bastos	68,90	95,72	90,24	318,03	0,732	0,939	0,735	0,802
93	Catumbi	69,60	95,81	85,41	324,83	0,743	0,923	0,738	0,802
94	Mangueira, São Francisco Xavier	68,34	94,20	88,51	357,43	0,722	0,923	0,754	0,800
95	Vista Alegre, Irajá	62,81	98,08	92,99	473,39	0,630	0,964	0,801	0,798
96	Bangu	69,78	95,45	82,95	296,55	0,746	0,913	0,723	0,794
97	Saúde, Gamboa, Santo Cristo	70,28	94,21	77,52	320,57	0,755	0,886	0,736	0,792
98	Cordovil	68,32	95,83	87,92	290,49	0,722	0,932	0,720	0,791
99	Pavuna	69,27	95,96	82,51	286,38	0,738	0,915	0,717	0,790
100	Anchieta	68,90	95,65	84,75	278,18	0,732	0,920	0,712	0,788
101	Santíssimo	69,36	95,04	80,94	256,08	0,739	0,903	0,698	0,780
102	Galeão, Cidade Universitária	67,79	93,92	80,64	300,31	0,713	0,895	0,725	0,778

Ordem segundo o IDH	Bairro ou grupo de bairros	Esperança de vida ao nascer (em anos)	Taxa de alfabetização de adultos (%)	Taxa bruta de frequência escolar (%)	Renda per capita (em R$ de 2000)	Índice de Longevidade (IDH-L)	Índice de Educação (IDH-E)	Índice de Renda (IDH-R)	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH)
103	Vicente de Carvalho	67,51	93,79	78,52	296,63	0,709	0,887	0,723	0,773
104	Jacarepaguá	67,51	90,18	77,14	331,44	0,709	0,858	0,742	0,769
105	Senador Camará	67,39	93,63	83,67	251,09	0,707	0,903	0,695	0,768
106	Gardênia Azul	67,79	93,78	76,40	274,68	0,713	0,880	0,710	0,768
107	Vigário Geral	66,66	93,52	74,73	296,60	0,694	0,873	0,723	0,763
108	Colégio	67,33	94,52	74,33	262,37	0,706	0,878	0,703	0,762
109	Sepetiba	66,30	93,64	79,65	264,80	0,688	0,890	0,704	0,761
110	Cosmos	67,51	94,86	82,17	205,90	0,709	0,906	0,662	0,759
111	Caju	68,90	90,43	71,97	236,59	0,732	0,843	0,685	0,753
112	Paciência	66,66	94,36	81,02	203,43	0,694	0,899	0,660	0,751
113	Cidade de Deus	66,66	93,56	81,10	207,56	0,694	0,894	0,663	0,751
114	Barros Filho	66,66	93,60	82,15	198,96	0,694	0,898	0,656	0,750
115	Inhoaíba	65,99	93,63	81,38	207,61	0,683	0,895	0,663	0,747
116	Camorim, Vargem Pequena, Vargem Grande	66,30	90,80	69,28	279,09	0,688	0,836	0,713	0,746
117	Parada de Lucas	65,35	92,38	82,15	220,27	0,672	0,890	0,673	0,745
118	Guaratiba, Barra de Guaratiba, Pedra de Guaratiba	66,66	90,74	74,37	234,37	0,694	0,853	0,684	0,744
119	Santa Cruz	65,52	93,19	79,82	206,23	0,675	0,887	0,662	0,742
120	Rocinha	67,33	87,90	69,50	219,95	0,706	0,818	0,673	0,732
121	Jacarezinho	66,30	92,20	75,68	177,98	0,688	0,867	0,638	0,731
122	Manguinhos	66,30	91,48	69,64	188,86	0,688	0,842	0,648	0,726
123	Maré	66,58	89,46	68,76	187,25	0,693	0,826	0,646	0,722
124	Acari, Parque Colúmbia	63,93	91,68	79,44	174,12	0,649	0,876	0,634	0,720
125	Costa Barros	63,93	91,34	74,09	175,00	0,649	0,856	0,635	0,713
126	Complexo do Alemão	64,79	89,07	72,04	177,31	0,663	0,834	0,637	0,711

Fonte: Dados básicos: IBGE-microdados dos Censos Demográficos 1991 e 2000.

Ordem segundo o IDH	Bairro ou grupo de bairros	Esperança de vida ao nascer (em anos)	Taxa de alfabetização de adultos (%)	Taxa bruta de frequência escolar (%)	Renda per capita (em R$ de 2000)	Índice de Longevidade (IDH-L)	Índice de Educação (IDH-E)	Índice de Renda (IDH-R)	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH)

Cálculos - Convênio IPP/IUPERJ/IPEA e FJP-MG.

(a) Para efeito de cálculo do IDH, foi utilizado o valor de 100%

(b) Para efeito de cálculo do IDH, foi utilizado o valor de R$ 1.559,24