

PROTAGONISTAS PARA O MUNDO: MERCADO ESCOLAR E ASPIRAÇÕES DAS ELITES PELO ENSINO SUPERIOR

BRUNA DE FIGUEIREDO CALDEIRA¹ 

MARIA TERESA GONZAGA ALVES² 

RESUMO: Este artigo analisa a adequação do mercado escolar às aspirações de acesso ao Ensino Superior pelas elites no contexto da expansão desse nível de ensino. Utiliza dados de um estudo exploratório sobre onze colégios privados frequentados por estudantes das elites de Belo Horizonte, Minas Gerais, e um estudo de caso em um desses colégios. Os resultados mostraram que os colégios vêm adequando suas propostas pedagógicas, com destaque para a internacionalização e a promoção do protagonismo dos seus estudantes para o mundo, reforçando os elementos de distinção das elites no espaço social. O estudo de caso identificou alterações nas aspirações dos estudantes e o refinamento de suas estratégias de acesso ao Ensino Superior com o crescente interesse pelo ingresso em instituições privadas elitizadas.

Palavras-chave: Escolarização das elites. Estratificação educacional. Aspirações educacionais. Mercado escolar.

PROTAGONISTS FOR THE WORLD: EDUCATION INDUSTRY AND ELITE ASPIRATIONS FOR HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: This article analyzes education industry's readjustments related to the elite students' aspirations concerning the access to Higher Education in the context of expanding this level of education. This study used data collected in an exploratory investigation on eleven private schools attended by elite students in Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil, and a case study in one of those schools. Results have shown that schools are adapting their pedagogical proposals to highlight internationalization, and promote students' protagonism for the world, emphasizing distinction elements of the elites in social space. The case study identified changes in students' aspirations and refinement of their strategies for admission into Higher Education, besides increasing interest in elite private institutions.

Keywords: Elite schooling. Educational stratification. Educational aspirations. Education industry.

*Pesquisa vinculada ao projeto “Trajetórias escolares dos estudantes brasileiros na educação básica e no Ensino Superior”, do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares, da Universidade Federal de Minas Gerais. Esta publicação recebeu apoio do Programa de Excelência Acadêmica, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

1. Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação – Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares – Belo Horizonte (MG), Brasil. E-mail: brunafcaldeira@gmail.com

2. Universidade Federal de Minas Gerais – Departamento de Ciências Aplicadas à Educação – Programa de Pós-graduação em Educação – Belo Horizonte (MG), Brasil. E-mail: mtga@ufmg.br

Editora de Seção: Sandra Maria Zákia L Sousa

PROTAGONISTAS PARA EL MUNDO: MERCADO ESCOLAR Y ASPIRACIONES DE ELITES PARA UNA EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN: El artículo analiza la adecuación del mercado escolar a las aspiraciones de acceso a Educación Superior por las élites en el contexto de ampliar este nivel educativo. Utiliza datos de un estudio exploratorio en once colegios privados frecuentados por estudiantes de las élites de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, y un estudio de caso en uno de esos colegios. Los resultados mostraron que los colegios vienen adecuando sus propuestas pedagógicas, principalmente hacia la internacionalización y a la promoción del protagonismo de sus alumnos en el mundo, reforzando los elementos que caracterizan las elites en la sociedad. El estudio de caso identificó alteraciones en las aspiraciones de los estudiantes, el perfeccionamiento de sus estrategias de acceso a Educación Superior con el creciente interés por instituciones privadas.

Palabras-clave: Escolarización de las élites. Estratificación educativa. Aspiraciones educativas. Mercado escolar.

Introdução

O problema que motivou este artigo foram as adequações dos estabelecimentos de Ensino Médio no contexto de expansão do Ensino Superior. Nas últimas décadas, a educação superior no Brasil ampliou o número de vagas, diversificou a oferta e adotou políticas de cotas para inclusão social e racial nas instituições públicas, além de bolsas e financiamentos nas instituições privadas (PRATES; COLLARES, 2014). A expansão, a diversificação e as políticas de inclusão significaram uma promessa de redução das desigualdades de oportunidades educacionais. Entretanto, esse fenômeno gerou novas desigualdades, decorrentes da alteração dos mecanismos que filtram os estudantes para o ingresso no Ensino Superior em diferentes instituições e carreiras. Tal fenômeno reorientou as estratégias educacionais dos jovens no fim do Ensino Médio e afetou as instituições de educação básica que os preparam para a vida adulta (NOGUEIRA; ALVES, 2016; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019).

Neste artigo, esse problema foi abordado na perspectiva da escolarização das elites, especificamente dos colégios privados que atendem a esses grupos sociais mais privilegiados. Analisamos como essas instituições assimilam interesses de seu público em relação ao Ensino Superior e indagamos os estudantes do Ensino Médio sobre as suas aspirações de futuro. A pesquisa foi realizada por meio de um estudo exploratório sobre os onze colégios de nível socioeconômico mais alto da cidade de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, além de um estudo de caso em um desses colégios – uma instituição confessional católica tradicional, que construiu sua reputação pelo histórico de sucesso dos seus estudantes em processos seletivos muito concorridos para o Ensino Superior.

Se, do ponto de vista empírico, os colégios privados e seus estudantes de famílias ricas são o foco desta investigação, o seu objeto teórico é a estratificação educacional e social. Buscamos compreender o papel dessas instituições para a manutenção da posição social de seus estudantes privilegiados e como isso ilumina os processos de reprodução das desigualdades sociais do país no contexto da expansão educacional (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002; ARUM; GAMORAN; SHAVIT, 2007; PEROSA, 2009; MONT'ALVÃO, 2014; MAXWELL; AGGLETON, 2016).

A principal contribuição deste artigo reside no seu ângulo analítico na perspectiva dos estabelecimentos de ensino, por meio de uma análise integrada de dados quantitativos e qualitativos. Cabe

destacar, também, a singularidade do estudo de caso em um colégio privado de prestígio na cidade, tendo em vista as dificuldades de acesso ao campo registradas por pesquisadores que investigam as elites (NOGUEIRA, 2002; PEROSA, 2009).

O artigo está organizado em quatro seções além desta introdução. Nas próximas duas seções, apresentaremos a abordagem teórica e a metodologia. Os resultados estão organizados em duas subseções: o estudo exploratório e o estudo de caso. As considerações finais sumarizam as contribuições do artigo.

Abordagem Teórica

A estratificação educacional no contexto da expansão do Ensino Superior vem sendo examinada em termos da organização dos sistemas de ensino, da diferenciação funcional das instituições e das desigualdades de acesso entre estudantes de diferentes origens sociais (SCHOFER; MEYER, 2005; ARUM; GAMORAN; SHAVIT, 2007; SEGENREICH; CASTANHEIRA, 2009). Em muitos países, a ampliação das oportunidades de acesso ao Ensino Superior tem sido apropriada de forma diferenciada segundo grupos sociais e, notadamente no Brasil, segundo gênero e cor/raça dos indivíduos (RAFTERY; HOUT, 1993; MONT'ALVÃO, 2011, 2014). À medida que aumenta a inclusão no Ensino Superior, os estratos mais privilegiados encontram formas de manter suas vantagens posicionais nas instituições e carreiras de maior prestígio. Esse fenômeno é conhecido como estratificação horizontal, segundo o qual as desigualdades são efetivamente mantidas e as posições relativas entre grupos sociais persistem na hierarquia social (LUCAS, 2001; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019).

Essas vantagens são atribuídas aos investimentos parentais na educação dos filhos, mas também à própria segmentação do ensino para diferentes perfis familiares (LAREAU; COX, 2011; RIBEIRO, 2011). As pesquisas sobre a escolarização das elites, em distintos países, têm jogado luz sobre as formas como as diferentes frações das elites organizam a escolarização dos filhos, orientam suas trajetórias escolares e traçam estratégias de futuro para manter a prole em posições de poder e prestígio (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002; MAXWELL; AGGLETON, 2016).

O termo “frações das elites” – no plural – reflete a heterogeneidade dos privilegiados segundo múltiplas dimensões no tempo e no espaço social. A fragmentação ou a homogeneidade das elites depende da “estrutura social”, além de elementos conjunturais (BOUDON; BOURRICAUD, 1993). Na obra do sociólogo Pierre Bourdieu – referência nos estudos sobre grupos socialmente dominantes –, as elites são definidas “em termos ‘relacionais’, a partir da dotação relativa, mais elevada, em diferentes espécies de capital: econômico, cultural, social e simbólico [...], o que conduz uma nítida distinção entre as diferentes frações das elites: elites culturais, elites econômicas etc.” (LEBARON, 2017, p. 167). Khan destaca que a elite está “ocupando uma posição que a provê de acesso, controle vasto e desproporcional a um recurso [...], sendo importante considerar a conversão deste recurso para outras formas de capital” (2012, p. 362, tradução nossa). A compreensão das estratégias de manutenção dessa posição e as formas de conversão dos seus recursos contribui, portanto, para a investigação das desigualdades educacionais.

No Brasil, as escolhas dos estabelecimentos de ensino, as estratégias educacionais e os percursos acadêmicos são aspectos que distinguem as frações das elites (NOGUEIRA, 2000 2002; BRANDÃO, 2007; PEROSA, 2009). Entre as elites intelectuais – tipicamente representadas pelos professores universitários –, a conversão do capital cultural em capital escolar favorece a escolarização da prole, de modo que as trajetórias educacionais tendem a ser bem-sucedidas até o Ensino Superior em instituições e carreiras de maior prestígio (NOGUEIRA, 2000; BRANDÃO; LELLIS, 2003). Quando se trata de elites econômicas, escolhas, estratégias e percursos acadêmicos “mantêm uma distância relativa daquilo que se convencionou chamar de ‘excelência

escolar” (NOGUEIRA, 2002, p. 63). Há um predomínio, nesse grupo, por trajetórias que preparem os filhos para a sucessão nas empresas familiares, o que os orienta para os cursos de negócios e gestão empresarial em instituições privadas, além da utilização de uma rede de relacionamentos sociais para manter as relações de poder.

As instituições de formação das elites têm notoriedade neste campo de pesquisa. Há um número pequeno de estabelecimentos de ensino que se posicionam no mercado escolar dos privilegiados por meio de seu currículo e suas estratégias de seleção (BRANDÃO, 2007; VAN ZANTEN, 2011; WINDLE, 2015). No Brasil, os estabelecimentos privados de ensino são os principais encarregados da escolarização dos mais ricos durante toda a educação básica (RIBEIRO, 2011). Eles oferecem uma variedade de estilos educativos – escolas confessionais, bilíngues, alternativas – que se retroalimentam como numa “circularidade virtuosa” de capitais – cultural, econômico, social, simbólico e escolar – na construção da qualidade de ensino (BRANDÃO, 2007). Raras são as escolas públicas de prestígio com alunos oriundos desse nicho; em geral, são aquelas cujas chances de ingresso exigiam certo volume de capital informacional e social das famílias (CUNHA; ALVES, 2018). Entre os colégios privados que atendem às elites, a construção e a manutenção de suas posições de *status* são elementos que garantem a reprodução de seu público, não obstante os diferentes estilos educativos (ALMEIDA, 2002; PEROSA, 2009).

Se, na educação básica, a escola privada é quase uma extensão do espaço social das elites, no Ensino Superior, até há poucos anos, ocorria uma inversão: os grupos sociais mais privilegiados, via de regra, ocupavam a maioria das vagas das universidades públicas de maior prestígio (RIBEIRO, 2011; MONT’ALVÃO, 2014). A histórica elitização do Ensino Superior era consequência de baixa escolaridade da população: poucos jovens conseguiam concluir o Ensino Médio e os que concluía na rede pública – com exceção da fração ínfima que frequentava escolas públicas seletivas – não tinham preparo para concorrer às poucas vagas do Ensino Superior público (CASTRO, 2009; SOARES; ALVES; OLIVEIRA, 2001).

Essa situação começou a mudar a partir do século XXI, com o aumento dos concluintes no Ensino Médio, a expansão do Ensino Superior e as políticas de cotas nas instituições de Ensino Superior (IES) públicas (NOGUEIRA; ALVES, 2016; CARVALHAES; RIBEIRO, 2019). Com isso, os grupos historicamente privilegiados viram suas chances de acesso a essas instituições de maior prestígio diminuírem.

Alguns efeitos dessas mudanças têm sido discutidos na literatura, como o refinamento dos critérios de escolha no Ensino Superior e a internacionalização da formação escolar (AGUIAR; NOGUEIRA, 2012; WINDLE; NOGUEIRA, 2015). O investimento em recursos simbólicos internacionais é uma estratégia importante nas famílias das elites, que se dedicam ao estudo de línguas estrangeiras, a viagens ao exterior, a intercâmbio ou matrícula em escolas internacionais (WINDLE; NOGUEIRA, 2015; DARCHY-KOECHLIN, 2011). Esse fenômeno repercute nos estabelecimentos de ensino, que adaptam seus projetos pedagógicos e de orientação dos estudantes para a abertura de seus horizontes acadêmicos para o mundo (NOGUEIRA, 2004; NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008).

Tais adaptações visam ampliar as credenciais dos estudantes no contexto de maior disputa por riqueza, poder e prestígio. À luz do conceito de credencialismo de Collins (1971), interpretamos que as escolas sinalizam ao “mercado” o tipo de formação diferenciada que seus estudantes recebem. Segundo esse autor, a escola, além do ensino do conhecimento, propaga uma cultura de *status* própria, comunica vocabulários, gostos estéticos, valores e maneiras, dentro e fora da sala de aula. As habilidades não tangíveis são mais destacadas que o próprio conteúdo escolar. Os membros das elites adquirem, assim, credenciais que serão valorizadas no mercado de trabalho, independentemente do conteúdo aprendido, ao passo que os grupos de baixo *status* – que disputam empregos de níveis baixo e médio – lutam para adquiri-las.

Diante desse debate, a nossa intenção foi lançar luz sobre o papel dos estabelecimentos de ensino para a reprodução das vantagens dos grupos privilegiados. Argumentamos, como hipótese, que os jovens das

frações das elites fazem valer suas predisposições incorporadas pelo *habitus* (WACQUANT, 2017) para tecer aspirações e orientar as suas ações em relação às escolhas de instituições de Ensino Superior, diante do novo cenário de possibilidades. Os colégios que atendem às famílias das elites, por sua vez, buscam se adequar para responder às aspirações de seus estudantes (e de suas famílias), a fim de se manterem no microcosmo escolar dos privilegiados (LAHIRE, 2017). Isso ocorre por meio da adaptação da experiência escolar de seus estudantes com vistas a buscar um equilíbrio entre as credenciais de excelência acadêmica e as novas habilidades exigidas por seu público.

Metodologia

No estudo exploratório, analisamos dados secundários sobre os colégios que atendem às famílias mais ricas de Belo Horizonte segundo o Índice de Nível Socioeconômico (Inse) das escolas de educação básica no ano de 2015, calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).¹ Para estimar o Inse, o Inep utilizou dados dos questionários contextuais respondidos pelos estudantes em suas avaliações educacionais, entre as quais o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que fornece dados sobre as escolas públicas e privadas de Ensino Médio, cujos concluintes participam desse exame. O Inse foi calculado somente para as escolas em que quinze ou mais estudantes responderam a esses questionários.

No banco de dados do Inse, as escolas estão agrupadas em seis categorias: do grupo 1, com valores mais baixos do Inse, ao grupo 6, com os valores mais altos. Inicialmente, selecionamos as escolas do grupo 6 de Belo Horizonte, composto por 41 instituições, todas privadas. Contudo, essa seleção não revelou distinções mais finas entre elas, já que os grupos visam diferenciar estabelecimentos de ensino de todo o Brasil – uma população com variação muito maior que a observada dentro de um município. Dividimos, então, o grupo 6, com os valores mais altos do Inse, em quartis, isto é, as 41 escolas foram ordenadas do menor Inse para o maior e separadas em quatro partes quase iguais. Depois, selecionamos apenas o quartil superior, que reúne os onze colégios com os mais altos escores do Inse da cidade. Não fazem parte dessa seleção dois colégios internacionais – provavelmente porque poucos de seus estudantes realizaram o Enem – e algumas escolas que adotam propostas pedagógicas “alternativas”, escolhidas por famílias de alto poder aquisitivo (BRANDÃO, 2007), que são pequenas.

Nos *sites* desses colégios, buscamos propostas pedagógicas e outras informações. Utilizamos também dados do Censo Escolar do Inep – um indicador de infraestrutura escolar –, o desempenho médio dos estudantes no Enem – empregado no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para seleção em IES públicas – e itens do questionário contextual do Enem, respondido na inscrição para o exame.

Os dados do Censo Escolar foram consultados na plataforma QEdu.² Selecionamos informações sobre etapas e modalidades de ensino oferecidas, além de número de matrículas e funcionários em 2018. Também na plataforma QEdu, selecionamos as médias dos estudantes no Enem 2018. No *site* do Inep, obtivemos os dados individuais dos concluintes desses colégios que fizeram o Enem 2016 e analisamos suas respostas, no questionário contextual, sobre a motivação para a realização do Enem: 1) ingressar em IES pública; e 2) ingressar em IES privadas, segundo escala de 0 (menos relevante) a 5 (mais relevante). Nas edições seguintes do Enem, essas perguntas foram excluídas.

O indicador de infraestrutura das escolas de Ensino Fundamental foi desenvolvido com dados do Inep de 2017 por Alves e Xavier (2018). Dois colégios, que oferecem somente o Ensino Médio, não possuem essa informação. Todavia, a partir da análise da descrição da escala do indicador e dos itens disponíveis nesses colégios, consultados no Censo Escolar, inferimos que teriam escores semelhantes aos dos demais.

O estudo de caso foi realizado no segundo semestre de 2018. Aplicamos questionários junto aos estudantes do Ensino Médio, realizamos entrevistas com três coordenadores do colégio e analisamos informações administrativas.³

O questionário foi respondido por 449 estudantes (de 521 matriculados), sendo 36,7% da primeira série do Ensino Médio, 31% da segunda e 32,3% da terceira série. O colégio autorizou a aplicação do questionário, em sala de aula, durante um horário cedido para esse fim. Os dados quantitativos foram organizados por meio de estatísticas descritivas.

As entrevistas foram realizadas no colégio, na mesma época, na sala da coordenação, quando foram obtidas as informações administrativas. Dois coordenadores atuam no Ensino Médio e o outro, nos anos finais do Ensino Fundamental. Eles têm de 10 a 27 anos de experiência no colégio. As entrevistas transcritas, assim como as informações colhidas nos *sites* dos colégios, foram categorizadas, à luz dos referenciais teóricos, por meio de análise de conteúdo. Na exposição dos resultados, designaremos os colégios e os entrevistados por nomes fictícios.

Cabe ressaltar que o estudo de caso só foi possível devido ao contato da primeira autora com o colégio, no qual realizou a educação básica, graças à concessão de uma bolsa de estudos. Após concluir a graduação em uma universidade pública federal, foi contratada para a equipe de coordenação pedagógica do colégio. Isso exigiu, no entanto, um esforço de afastamento das concepções anteriormente estabelecidas e consolidadas durante as experiências na formação básica e na atuação profissional, com vistas à objetivação da postura investigativa em um exercício constante de vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999).

Resultados

Estudo Exploratório

Os colégios com Inse mais altos de Belo Horizonte são instituições privadas e tradicionais, com tempo de fundação entre 18 e 109 anos. Sete desses colégios são confessionais católicos, nove estão situados na regional Centro-Sul – o núcleo original da cidade, onde vivem as famílias com mais alto poder aquisitivo – e dois em bairros de classe média e média-alta criados com a expansão da cidade no fim do século passado. As mensalidades têm valores aproximados aos das faculdades privadas.⁴

A Fig. 1 apresenta a nuvem de palavras da missão educativa dos colégios, disponível em seus *sites*. O recurso destaca a ocorrência de palavras, sendo as mais frequentes indicadas por fonte de tamanho maior e as menos frequentes, com fontes menores. As palavras denotam as estratégias de distinção desses colégios. Nota-se a vinculação da concepção de educação de qualidade com a excelência e o foco na formação de cidadãos conscientes e competentes para atuarem na sociedade. As concepções de formação humana e integral, baseadas em valores cristãos, foram recorrentes nas escolas católicas, que compreendem esse processo como as dimensões pessoal, cognitiva, emocional e social.

Na análise das propostas pedagógicas dos colégios, todos anunciam a oferta de um serviço diferenciado, com ênfase na preparação para uma competição de envergadura mundial, na qual as qualificações tradicionais das carreiras universitárias perdem força diante daquelas referentes ao capital pessoal, que se evidencia pela maneira como se vende a própria personalidade (BROWN, 2008). Liderança, criatividade, responsabilidade, solidariedade, criticidade e capacidade empreendedora são termos que se destacam em todos os colégios. A responsabilidade socioambiental também se destaca, com exceção do colégio Ametista. As metodologias de ensino são pautadas no protagonismo dos estudantes e no desenvolvimento de competências

No indicador de infraestrutura, o Colégio Rubi tem o escore máximo (valor dez), cinco colégios têm valor nove e dois, valor oito. Como já mencionado, os dois colégios que não possuem essa informação provavelmente teriam escores na faixa mais alta da escala. Em fotos nos *sites* dos colégios, notamos atributos de distinção que não são captados pelo indicador, como espaços para exposição de trabalhos artísticos de estudantes e de artistas renomados, salas de aula com recursos multimídia, salas de música, artes e teatro, piscinas, além de laboratórios separados para aulas de física, química e biologia.

Contudo, na qualidade do ensino, tendo como parâmetro o desempenho dos concluintes no Enem, há nítidas diferenças entre os colégios, conforme penúltima coluna da Tabela 1. Para alunos com aspirações de ingressar em carreiras de maior prestígio nas IES públicas, por meio do Sisu, as diferenças nas médias, que atingem 111 pontos entre os extremos, podem ser decisivas.

Os alunos dos colégios Ametista, Cristal, Turmalina e Safira tiveram as médias mais altas, acima de 720 pontos. Esses são colégios reconhecidos pelo sucesso de seus estudantes no Sisu e em vestibulares de IES com maior prestígio, inclusive fora do estado. Seus estudantes têm alta taxa de participação no Enem (95 a 100%), conforme a última coluna da Tabela 1. Inferimos, portanto, que tais colégios se adequam mais ao tipo escolhido por famílias mais dotadas de capital escolar – reflexo do volume de capital cultural que caracterizaria um tipo de elite intelectual – tal como investigado por Nogueira (2000).

Tabela 1. Características dos colégios do quartil superior do grupo 6 do Inse 2015 de Belo Horizonte.

Colégios	Média Inse 2015	Etapas de ensino	Número de estudantes	Razão estudantes/funcionários	Índice de Infraestrutura 2017	Média no Enem 2018	Participação Enem 2018 (%)
Diamante	72	EI; EF; EM	500 a 1.000	8,1	8	701	85
Rubi	71	EF; EM	2.500 a 3.000	7,2	10	707	99
Esmeralda	71	EI; EF; EM	200 a 500	4,9	8	656	82
Águas Marinhas	70	EI; EF; EM	Mais de 3.500	9,7	9	689	97
Turmalina	70	EI; EF; EM	3.000 a 3.500	12,0	8	730	100
Jade	69	EI; EF; EM	500 a 1.000	3,7	9	708	100
Opala	69	EI; EF; EM	1.500 a 2.000	5,9	9	695	94
Safira	69	EI; EF; EM	2.500 a 3.000	8,9	9	722	100
Turquesa	69	EM	200 a 500	4,9	–	637	75
Ametista	69	EM	200 a 500	0,8	–	748	95
Cristal	68	EF; EM	3.000 a 3.500	9,8	9	734	99

Nota: EI: Ensino Infantil; EF: Ensino Fundamental; EM: Ensino Médio. Fonte: Elaboração própria a partir dos dados de INEP (2015, 2019), UNESCO (2019) e QEDu (2019).

Os concluintes dos colégios Turquesa, Diamante, Esmeralda, Opala e Águas Marinhas tiveram as menores médias. Com exceção dos dois últimos, os estudantes desses colégios têm menos interesse pelo Enem – as taxas de participação variam entre 75 e 85%. O colégio Turquesa tem o currículo direcionado para a formação técnica gerencial. Desse modo, inferimos que seus estudantes se aproximam do perfil de filhos de empresários entrevistados por Nogueira (2002), que precocemente são inseridos no mundo do trabalho. Esse perfil tem mais interesse pelas IES com cunho profissional/vocacional, em detrimento das IES públicas mais voltadas para a pesquisa (PRATES; COLLARES, 2014). Já os colégios Diamante e Esmeralda são os mais orientados para a internacionalização, como vimos na análise de seus projetos pedagógicos, o que provavelmente repercute as aspirações de seus estudantes.

O questionário do Enem incluía, até 2016, itens sobre motivação para ingressar em uma IES pública ou privada, os quais permitem refinar a análise sobre os interesses desses estudantes, apesar da defasagem temporal dos dados. Em todos os colégios, a motivação para o ingresso em uma IES pública – em uma escala de zero a cinco pontos – era sempre maior, sobretudo entre os estudantes dos colégios Turmalina (média 4,96), Ametista, Cristal e Safira (4,95 cada), exatamente os que atingiram as maiores médias do Enem 2018. A motivação para ingresso em uma IES privada era maior nos colégios Turquesa (3,43), Rubi (3,08), Esmeralda (3,04) e Águas Marinhas (3,02), que tiveram médias mais baixas do que os anteriormente citados.

Nesse último grupo, os estudantes do Colégio Rubi, que também tinham alta motivação para ingressar em uma IES pública (4,90), apresentaram média no Enem intermediária (707 pontos). Isso sugere que o Colégio Rubi congrega estudantes que aspiram o Ensino Superior em carreiras mais disputadas nas IES públicas, mas também estudantes com motivações por IES ou carreiras que não dependem de notas tão altas. É lícito assumir, portanto, que o Colégio Rubi reúne distintas frações das elites. Vamos observar mais de perto esse colégio.

Estudo de Caso

O Colégio Rubi é uma instituição confessional católica, onde tradicionalmente se formam filhos das famílias das elites em Minas Gerais. As palavras dos coordenadores sintetizam os atributos de distinção do colégio: “a tradição da escola” se justifica pelo “tempo de funcionamento na cidade e pela difusão dos valores cristãos” (Eduarda), mas “é um colégio com tradição e um olho no futuro, inovando-se sempre” (Felipe).

Os coordenadores destacam a posição simbólica do seu público, que reúne atributos oriundos dos capitais econômico, cultural e social, o que lhe confere distinção (BOURDIEU, 1998a 1998b; MARTIN, 2017). Nas palavras de um coordenador:

Eu costumo falar que a clientela do Rubi é uma clientela aristocrática. O que diz respeito a ser aristocrata? Primeiro, se a gente for pensar na questão de pirâmide socioeconômica, vem um perfil classe A, embora existam elementos de classe média, classe média alta, todas essas subdivisões, mas eu poderia falar com muita tranquilidade que é um colégio classe A, porque estatisticamente nós temos muitas pessoas de classe média alta e ricos. Mas o que é ser aristocrata? O corte aristocrata não diz respeito só a uma posição socioeconômica, mas uma relação de si consigo mesmo e uma relação sua com o outro [...], existem alguns rituais sociais que o privilegiam (César).

O questionário respondido pelos estudantes trouxe dados mais precisos sobre o perfil social dessas famílias. Os genitores têm alto volume de capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 1998b): a maioria tem pós-graduação ou Ensino Superior, conforme a Fig. 2. Poucos são os casos com escolaridade baixa.

Pais e mães têm ocupações de alto prestígio, que denotam as posições objetivas ocupadas pelas famílias no espaço social.⁶ As categorias mais frequentes são diretores gerais e gerentes de empresas (41,2% pais; 18,5% mães), profissionais de ciências biológicas, saúdes e afins (15,1% pais; 20,3% mães), profissionais das ciências exatas, físicas e da engenharia (7,1% pais; 5,6% mães), profissionais das ciências sociais e humanas (4,9% pais; 7,6% mães) e profissionais do ensino (5,6% pais; 7,3% mães). Em menor frequência, mas não menos relevantes, estão pais e/ou mães em ocupações com as maiores remunerações no setor público, como magistrados (1,1% pais; 2,2% mães), procuradores e defensores públicos (0,9 pais; 2,7% mães) e auditores fiscais (1,1% pais; 1,6% mães). Os cargos de diretoria e gerência exercidos pelos pais são, em muitos casos,

em empresas próprias ou empresas reconhecidas em níveis nacional e internacional. As mães em cargo de direção são tipicamente microempresárias. Na área da saúde, destacam-se médicos(as) que atendem em consultório próprio.

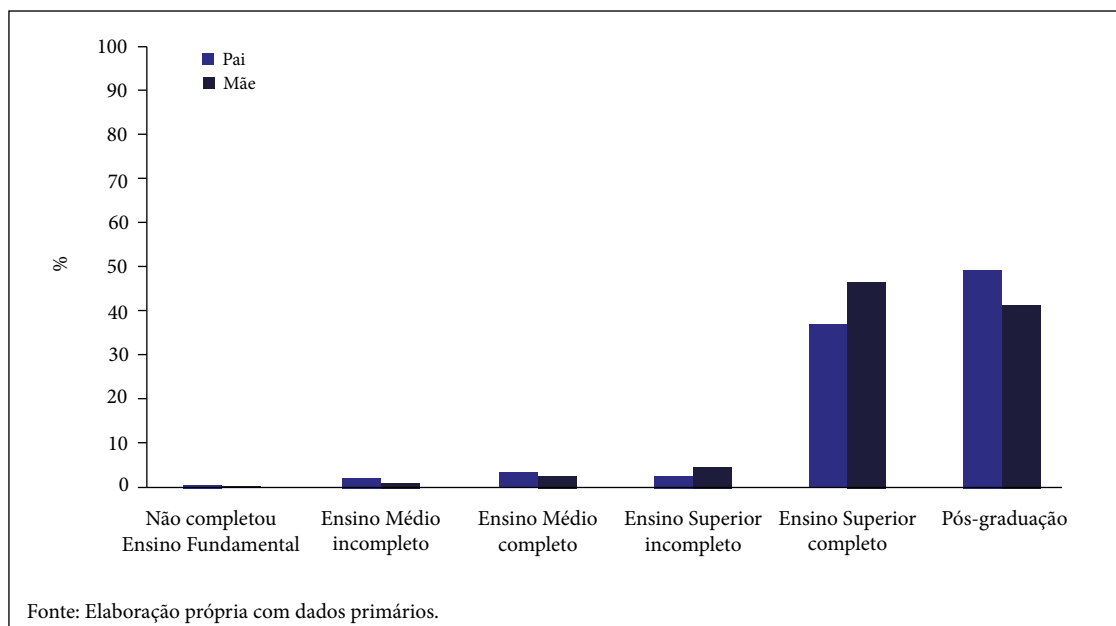


Figura 2. Nível de escolaridade dos pais dos estudantes do Ensino Médio.

Segundo os coordenadores, o colégio é escolhido pelas famílias considerando a qualidade acadêmica, a formação integral e o estabelecimento de uma comunidade educativa forte e coesa. Contudo, o discurso denota uma estratégia relacional, em que a formação se alia à perspectiva de reforçar o pertencimento a um grupo social:

[...] ainda acrescentaria que muitas pessoas colocam os seus filhos no Rubi não pensando apenas nisso, mas nos vínculos sociais que podem ser estabelecidos aqui. [Como assim vínculos sociais?] As relações com famílias que têm certa importância e poder econômico, incidência seja na economia, seja na política, seja em determinados setores da sociedade variadíssimos. Algumas famílias já chegaram a falar isso abertamente. [...] [a coordenadora reproduz a fala de uma família] “Estou procurando o Rubi para colocar o meu filho, porque eu quero que ele receba uma excelente educação, sei das aprovações nos vestibulares, sei da formação, mas sei também que aqui é o lugar onde você pode estabelecer vínculos e relações sociais, que podem ser duradouras”. Eles não usam essa palavra, mas vou usar: utilitárias (Eduarda).

Isso fica mais evidente pelos espaços de socialização fora do colégio. Perguntamos aos estudantes sobre a associação aos clubes para prática de lazer, a fim de inferir sobre o capital social das famílias (BOURDIEU, 1998a). Evidentemente, isso não mensura o construto na sua complexidade, mas dá indícios da apropriação dos espaços sociais exclusivos das elites para o reforço de suas relações sociais e de poder, nos quais semelhantes se diferenciam em relação aos demais (COLLINS, 1971). O clube mais citado foi o Minas Tênis Clube (37,4% de menções), que é o mais tradicional da cidade, com 83 anos de fundação e quatro unidades, sendo a mais antiga localizada no bairro mais elitizado do núcleo original da cidade, a menos de um quilômetro do Colégio Rubi. O “Minas”, como é chamado, funciona como uma extensão do colégio, um

espaço de socialização, onde as famílias, classificadas pelo próprio clube como classes A1 e A2, compartilham sua cultura e reforçam sua identidade.⁷

O trânsito internacional dos estudantes do colégio é intenso. Em resposta à pergunta sobre a frequência das viagens familiares internacionais, a maioria (78,6%) respondeu que tem experiência no exterior, sendo mais frequente haver quatro ou mais viagens (20,7%). No período de aplicação do questionário, 27 estudantes estavam em intercâmbio, sendo dezesseis em países europeus e onze na América do Norte. Dos que responderam ao questionário, 10,5% fizeram intercâmbio e 20,5% desejam estudar fora do Brasil durante um determinado período. A experiência internacional é marca de distinção, que ergue fronteiras entre os próprios estudantes, mas também reforça os laços simbólicos de pertencimento ao grupo. Nas palavras do coordenador:

É uma diferença entre os iguais, eu sou aquele que fez intercâmbio. Isso é muito importante [...] e acho que isso motiva. Então, estar no Rubi, de certa forma, é carregar uma marca, a marca estar no peito, do lado esquerdo, é muito significativo, porque diz respeito ao que eu sou em uma determinada horizontalidade de relação. [...] na segunda série é interessante, porque a gente vê um fenômeno do intercâmbio [...] a questão de ele voltar para o Rubi [para terminar o Ensino Médio]. E o voltar é um retorno a uma relação social na qual ele se identifica e se vê (César).

A abertura para o mundo é uma estratégia institucional forte no colégio. Seu programa de internacionalização inclui um intercâmbio cultural em uma universidade da Califórnia, com duração de três semanas, durante as quais os estudantes assistem a aulas e palestras com foco em temáticas de empreendedorismo, liderança e inovação. Em 2018, as famílias investiram mais de seis mil dólares nesse programa. Durante o intercâmbio, algumas famílias investem na condução de seus filhos para universidades estrangeiras.

Cursar o Ensino Superior no exterior é a expectativa de muitos estudantes do Ensino Médio. A Tabela 2 apresenta as preferências por IES segundo o grau de certeza de local em que o aluno estudaria, em ordem decrescente. A categoria “estudar no exterior” tem o segundo maior percentual de “certeza de que estudaria” (51,4%), após a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a mais prestigiada entre os estudantes, onde 75,9% têm certeza de que viriam a estudar. A última IES preferida é o Instituto Brasileiro de Mercados e Capitais (IBMEC); apenas 8% disseram que certamente estudariam nele, sendo essa a IES com maior declaração de incerteza, já que 48,3% não sabem se estudariam lá.

No entanto, há distinções entre as séries. Na última coluna da Tabela 2, consta a diferença no percentual de “certeza de que estudaria” entre os estudantes da terceira em relação à primeira série do Ensino Médio. O sinal negativo indica decréscimo da certeza. Há nítidas modificações nas percepções dos estudantes com um ajuste das suas aspirações. No final da terceira série, eles se abrem mais às possibilidades de estudar em IES privadas – como a Pontifícia Universidade Católica (PUC-MG) – e a preferência do estudo no exterior decresce, já que a certeza inicial reduz em mais de um quinto. Parece haver um ajustamento de aspirações mais subjetivas para aspirações moduladas pelas condições objetivas de ingresso no Ensino Superior. Durante o preenchimento do questionário, muitos comentaram que irão se matricular nas instituições em que conseguirem obter desempenho suficiente para o curso desejado, uma vez que as famílias têm condições financeiras de arcar com as despesas de IES privadas.

Esse ajustamento também é percebido em relação às expectativas dos estudantes após o Ensino Médio, segundo a série escolar (Fig. 3). O destaque é a modificação, ao longo do Ensino Médio, da expectativa de *fazer curso superior e trabalhar*, que decresce com o aumento gradual na categoria *fazer curso superior*. Quanto às preferências de curso superior (tabela suprimida em virtude do tamanho), os destaques são: medicina (19,8%), direito (15,8%), engenharias (13,6%), ciências econômicas (4,5%) e administração (4,2%). No fim do ano letivo, 17,8% ainda não sabiam precisar sua preferência com relação ao curso pretendido.

Tabela 2. Percentual da preferência por IES – estudantes do Ensino Médio (total).

Instituição de Ensino Superior	Com certeza estudaria	Talvez viesse a estudar	Não sabe	Não estudaria	Diferença [3a-1a série] “certeza”
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	75,9	19,4	2,9	1,6	8,1
Em outro país	51,4	28,7	9,6	9,6	-21,3
Outra pública de MG	36,3	38,1	14,3	10,0	4,0
Pública de outro estado	29,4	16,9	44,3	8,2	- 0,2
Privada de outro estado	27,4	34,5	22,3	14,7	3,6
Faculdade de Ciências Médicas de MG	25,6	30,5	25,6	16,7	0,0
Privada de outra cidade	16,0	35,6	27,8	19,6	2,7
Outra privada de BH	13,6	26,7	40,5	17,6	4,5
Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC)	13,1	37,2	25,6	22,9	- 0,5
Pontifícia Universidade Católica de MG (PUC-MG)	11,1	34,5	33,9	18,7	3,7
Centro Federal de Educação Tecnológica de MG (CEFET-MG)	10,5	28,7	38,1	20,3	- 4,8
Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)	8,7	29,4	22,5	37,4	4,9
Instituto Brasileiro de Mercados e Capitais (IBMEC)	8,0	20,7	48,3	21,6	- 2,3

Fonte: Elaboração própria com dados primários.

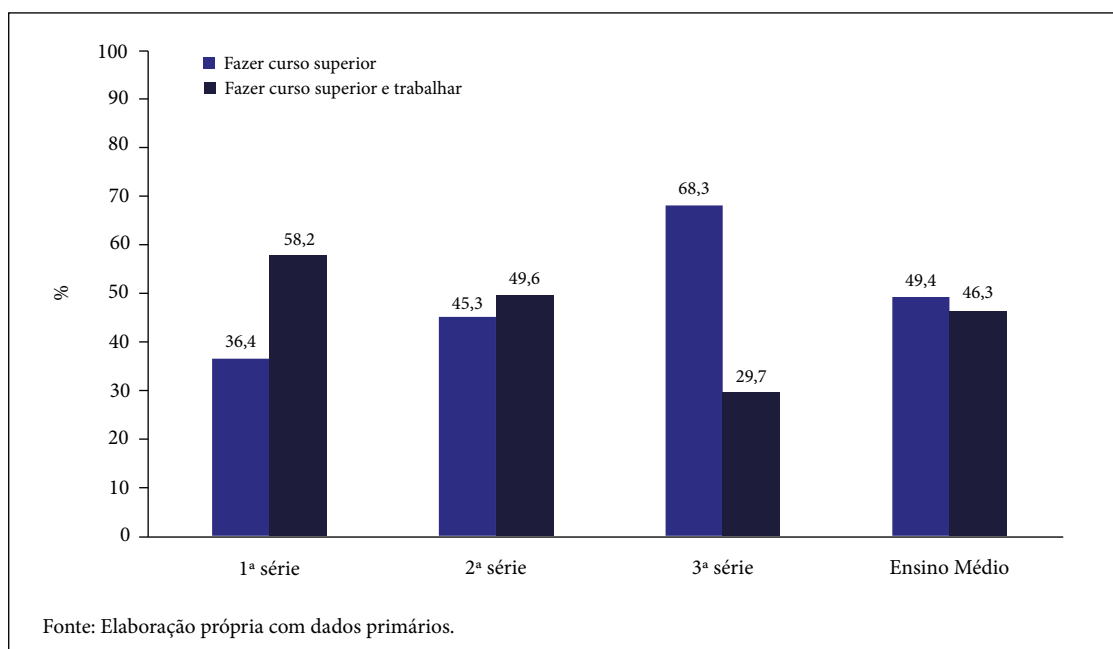


Figura 3. Percentual de estudantes segundo expectativa de dedicação após o Ensino Médio.

Com o crescimento da possibilidade de escolher uma IES privada, 82% dos estudantes responderam que já buscaram informações sobre elas. Menos estudantes fizeram o mesmo em relação às IES públicas (76,2%). Interrogamos também a frequência com que os estudantes dialogavam sobre a vida após o Ensino Médio com pessoas de seus círculos sociais. Eles dialogam mais com pais (média 2,9, na escala de zero a três pontos) e amigos (média 2,9) do que com professores (média 1,9), profissionais de *coaching* (1,7) ou coordenadores pedagógicos (média 1,5). Esse resultado é compatível com estudos que apontam que os estudantes tomam as decisões com base em concepções influenciadas, principalmente, por família, classe social e trajetória escolar (MARINGE, 2006; PEREIRA, 2008).

Perguntamos aos estudantes sobre critérios de escolha de uma IES, em uma escala de zero a cinco pontos. Eles dão mais importância à qualidade da instituição de ensino (4,9), seguindo-se a estrutura física da instituição (média de 3,8), fatores que, em determinadas IES privadas, assemelham-se ao colégio em que estudam. A baixa concorrência no processo seletivo (2,1) foi considerado o aspecto menos importante.

Muitas questões se colocam após essas análises, entre elas por que existe um aumento da incerteza dos estudantes sobre algumas IES? O Colégio Rubi reconhece e contribui para essa modificação? Quais são as estratégias utilizadas pelas IES para a captação de estudantes no final do Ensino Médio?

Os coordenadores percebem essas tendências, principalmente a redução da procura pela UFMG, e, em alguns casos, o evitamento da universidade federal, como nesta fala:

Olha só, o império da UFMG, no caso aqui de BH, das escolas públicas federais, acho que já passou. [...] hoje 50% dos alunos que chegam na terceira série optam pela universidade federal, passando pelos processos de seleção (Enem) e os outros 50% vão procurar outras instituições de ensino. [...] A UFMG [...] não combina muito com a aristocracia [...], às vezes eu vejo um discurso de desqualificação da universidade pública brasileira como justificativa para não entrar lá. Logicamente são casos que acontecem, mas ele existe e ele é crescente (César).

Os dados das aprovações nos vestibulares de 2018 confirmam essa tendência. Os cursos com as maiores aprovações foram engenharias (49), direito (22), medicina (17) e economia (17), sendo que 78% dessas aprovações foram em IES privadas, 21% em federais e 1% em estaduais. É importante notar que, por IES (Fig. 4), o IBMEC – a IES com relação à qual os estudantes demonstram maior incerteza de escolha – é a que tem mais aprovações (64), seguido por 46 aprovações na PUC-MG. A UFMG foi a terceira instituição com maior número de aprovações (37). É importante salientar que esses dados não são compatíveis com o número total de estudantes da terceira série do Ensino Médio do Colégio Rubi, pois um único aluno pode ser aprovado em mais de uma IES.

O IBMEC é uma instituição *for-profit* mais profissional/vocacional (PRATES; COLLARES, 2014), a qual oferece cursos de direito, engenharia civil, gestão e negócios e arquitetura, com média da mensalidade acima de dois mil reais. A análise da oferta educativa da instituição tem dizeres semelhantes aos dos colégios aqui analisados, com ênfase na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho e nas possibilidades de atuação no campo internacional, como estratégia de distinção. A campanha de *marketing* da instituição, *Protagonistas para o Mundo*, enfatiza a excelência acadêmica de seus cursos, além de firmar parcerias com universidades do exterior, oferecendo aos seus estudantes credenciais para a atuação em mercados e negócios internacionais, buscando se ajustar às novas demandas do mercado escolar.

Uma coordenadora comentou sobre as aspirações dos jovens por IES desse tipo, explicitamente voltadas para o mercado de trabalho, e também sua percepção sobre o desinteresse de algumas famílias pelas IES públicas após as políticas de cotas.

As universidades federais não têm tido, hoje, a primeira colocação [...], porque às vezes o que eles pretendem uma universidade não oferece. Vou te dar um exemplo: administração, na UFMG,

não é o curso mais procurado, já no IBMEC é, porque o IBMEC tem uma forma de abordagem profissional que favorece o aluno que forma nessa direção, além de ser uma instituição séria e comprometida. Então eu vejo que existe agora um critério [...] a área de conhecimento pressupõe uma profissionalização, que nem sempre a UFMG tem a oferecer. Eu vejo um crescimento muito grande de alunos que agora, especialmente pela nossa cultura mineira, estão rompendo com esses vínculos familiares de ficarem situados só na cidade de Belo Horizonte e querem enveredar por outras cidades e estados. Então nós temos visto, nesses últimos três anos, cada vez mais alunos tentando ir para outros lugares, até no exterior. Uma aluna ano passado que foi para a Universidade de Coimbra, que aceita o resultado do Enem. [...] Os pais falam que a UFMG tem perdido muito por causa do sistema de cotas e eu já tive famílias com esse tipo de fala, muitas [...] (Eduarda).

Questionamos se o colégio faz orientação sobre carreiras e IES. O coordenador disse que há incentivo à participação em mostras de profissões e divulgação de *marketing* das faculdades é permitido, sem que haja comprometimento com nenhuma delas. No entanto, o coordenador reconhece a naturalidade com que essas instituições conseguem entrar na escola por outra via: “são os pais, os próprios meninos que hoje têm acesso à informação” (César). A adequação a esses interesses coloca a escola e seus agentes a serviço de um jogo, segundo a utilização de Bourdieu (1996) da noção de *illusio* associada à ideia de interesse e empenho em um jogo.

A *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar [...], dar importância a um jogo social, perceber que o que se passa aí é importante para os envolvidos, para os que estão nele. Interesse é “estar em”, participar, admitir, portanto, que o jogo merece ser jogado e que os alvos engendrados no e pelo fato de jogar merecem ser perseguidos; é reconhecer o jogo e reconhecer os alvos (BOURDIEU, 1996, p. 136).

No dia de uma das entrevistas, um grupo da atlética do IBMEC divulgava no colégio o evento *IBMEC day* para os alunos. A coordenadora explicou que os interessados comparecem à faculdade para conhecer a rotina universitária. No mural de avisos da terceira série, havia panfletos dos vestibulares do IBMEC, da FUMEC e da PUC-MG. O número de aprovações nessas IES demonstra o sucesso dessas iniciativas.

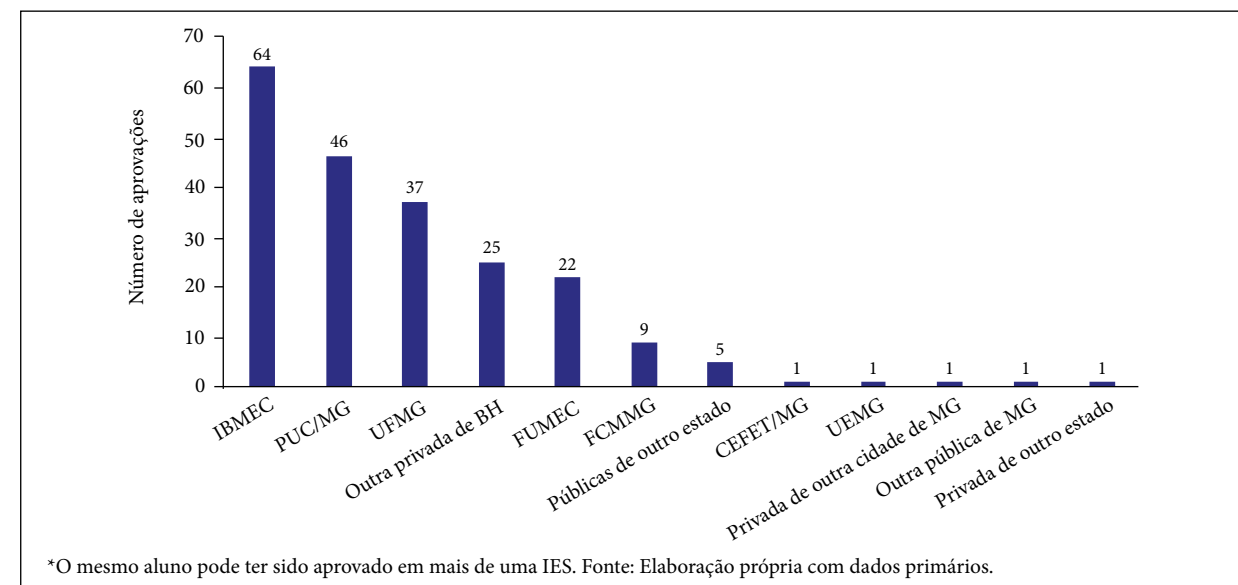


Figura 4. Número de aprovações em 2018, segundo IES*

O tradicional Colégio Rubi está, portanto, adequando-se à nova realidade do jogo universitário, renovando-se para continuar socializando os jovens e buscando preservar e revalidar a identidade de sua cultura escolar de excelência do passado no presente e o seu lugar de distinção no atual campo escolar em movimento. As novas estratégias educativas do colégio visam garantir as credenciais de seus estudantes para a manutenção de seus privilégios nas estruturas educacional e social (COLLINS, 1971), ao mesmo tempo que respondem aos desafios cosmopolitas do século XXI (JACQUES-FRANCILLON, 2008; BROWN, 2008).

Considerações Finais

Os achados desta pesquisa reforçam algumas tendências sobre a escolarização das elites que já vêm sendo discutidas na literatura, como a oferta diferenciada de serviços educacionais pelos colégios privados. Esses – com estruturas e discursos alinhados ao interesse de seu público – congregam famílias privilegiadas, cujo *habitus* as direciona e posiciona no campo escolar em termos da configuração de capital que elas possuem. As distinções entre as frações das elites se manifestam também pelo desempenho e pelo engajamento dos filhos/estudantes no Enem, e as suas perspectivas de Ensino Superior.

Contudo, o artigo avança ao trazer mais elementos na perspectiva dos estabelecimentos, que formam uma circularidade virtuosa com as famílias das elites. Tal como a metáfora de “jogo” (BOURDIEU, 1996), as famílias, por um lado, para conservarem suas posições sociais, agem de maneira prática no *campo escolar* e planejam as trajetórias escolares dos filhos até o Ensino Superior, com um refinamento de escolhas; por outro lado, os colégios percebem esse “jogo” e tendem a adequar suas propostas pedagógicas para a manutenção de suas posições no mercado escolar, no qual as credenciais diferenciadas são muito valorizadas (COLLINS, 1971; WINDLE, 2015). Ainda que os dados desta pesquisa não sejam longitudinais, é possível inferir que os colégios privados buscam se adequar para satisfazer o seu público-cliente por meio da oferta de uma formação cosmopolita com as competências do novo civismo global – os protagonistas para o mundo – como estratégias de distinção (BROWN, 2008; NILSSON, 2015; WINDLE; NOGUEIRA, 2015).

No contexto da expansão educacional e do acirramento da disputa por vagas no Ensino Superior, observamos sinais de ajustamento entre os projetos pedagógicos dos colégios e as expectativas de seus estudantes quanto a carreiras e IES. Encontramos, além disso, indícios do “evitamento” das IES públicas, em virtude da lei de cotas. O ingresso nelas ainda motiva os estudantes. Vale ressaltar que os dados sobre motivação são mais antigos e as tendências atuais podem não ser as mesmas. Todavia, o estudo de caso reforçou essa constatação.

A trajetória escolar dos estudantes parece conduzi-los para aspirações mais objetivas ou prováveis em relação às aspirações do início do Ensino Médio. As IES privadas, percebendo tais cenários, forjam táticas para a captação de novas matrículas. As estratégias de internacionalização e a existência de IES privadas ajustadas às demandas das elites indicam uma movimentação no espaço universitário que não deve ser negligenciada.

As adequações dos colégios têm como contexto não só a expansão educacional, mas também as mudanças na estrutura social do país, que afetam o mercado escolar. Embora esse contexto mais amplo não tenha sido objeto desta pesquisa, ele não deve ser desconsiderado. Os colégios privados das elites atendem a uma fração muito pequena da população. Se os economistas recomendam que as famílias gastem entre 10 e 15% de sua renda com mensalidades escolares, o público potencial desses colégios representa 1% da população com renda média de vinte mil reais mensais.⁸ Na Região Metropolitana de Belo Horizonte, os domicílios com essa renda eram cerca de 6,6%, em 2001, e caíram para 3,5% em 2015,⁹ o que sugere uma mobilidade intergeracional descendente nesse meio.

Além disso, as famílias estão bem menores em relação à época em que a maioria dos colégios foi inaugurada, o que reduz drasticamente a clientela potencial nas novas gerações. A taxa de fecundidade no Brasil caiu de uma média de 5,8 filhos por mulher, na década de 1960, para 1,9, em 2010, e 1,7 entre as mulheres com maior nível de escolaridade (MIRANDA-RIBEIRO; GARCIA, 2013). Se, para a o sistema educacional como um todo, essas dinâmicas socioeconômicas e populacionais impactam, para os estabelecimentos de ensino que atendem a famílias que “escolhem” onde matricular os filhos, o mercado escolar exige um posicionamento ativo.

Não temos meios de avançar sobre como essas mudanças afetam a distribuição das frações das elites no campo escolar. Investigar percepções, atitudes e estratégias desse grupo social, diante desse novo contexto, pode ser um caminho de continuidade desta pesquisa. Quanto aos estabelecimentos de ensino tradicionais, nossos resultados sugerem que suas adequações, ao que parece, visam “mudar para conservar” sua clientela, sem afetar suas posições na estrutura social em processo de transladação (BOURDIEU, 1998c). Como se percebe no tradicional Colégio Rubi, “existem alguns rituais sociais que os privilegiam”.

Contribuições das Autoras

Problematização e Conceituação: Caldeira BF; Alves MTG; Metodologia: Caldeira BF; Alves MTG; Análise: Caldeira BF; Alves MTG; Redação: Caldeira BF; Alves MTG.

Notas

1. Inse por escola em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 19 fev. 2020
2. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 27 jun. 2019.
3. A pesquisa foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP).
4. Em 2018, o valor médio das mensalidades (considerando todas as etapas de ensino) era R\$ 2.100, sendo o mínimo R\$ 1.760 e o máximo R\$ 2.400. Essas informações foram repassadas por telefone, em novembro de 2018, e consultadas no site Mercado Mineiro. Disponível em: <http://www.mercadomineiro.com.br/pesquisa/mensalidade-escolar-pesquisa-precos>. Acesso em: 11 dez. 2018
5. Há divergência sobre as etapas atendidas no colégio Ametista. Pelo código INEP, o colégio atende apenas o Ensino Médio, mas, no site, constam ofertas de educação infantil e Ensino Fundamental, em unidades distintas, cada uma com um código próprio. Nesta pesquisa, somente a unidade que atende o Ensino Médio foi analisada.
6. As ocupações, obtidas em uma pergunta aberta, foram categorizadas pela Classificação Brasileira das Ocupações (CBO) de 2010. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/CLASSIFICA%C3%87%C3%83O-BRASILEIRA-DE-OCUPA%C3%87%C3%95ES-MEC.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.
7. Definição da *Revista do Minas* para atrair anúncios para um “target selecionado (81% classes A1 e A2)”. Em setembro de 2018, cinco dos onze colégios publicaram anúncios nessa revista. Disponível em: <https://www.minastenisclub.com.br/marketing/revistas>. Acesso em: 23 jul. 2019.
8. Gasto recomendado com educação no jornal *Folha de S. Paulo*. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/financas-pessoais/noticias/redacao/2015/11/12/qual-porcentagem-da-renda-familiar-deve-ser-gasta-com-a-escola>

dos-filhos.htm. A posição relativa da renda foi consultada no Jornal Nexo. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/interativo/2016/01/11/O-seu-sal%C3%A1rio-diante-da-realidade-brasileira>. Acesso em: 30 jul. 2019.

9. Dados das séries históricas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=6&op=0&vcodigo=PD248&t=rendimento-medio-mensal-domiciliar-classes-salario>. Acesso em: 2 maio 2020

Referências

- AGUIAR, A. M. S.; NOGUEIRA, M. A. Internationalization strategies of Brazilian private school. **International Studies in Sociology of Education**, London, v. 22, n. 4, p. 353-368, 2012. <https://doi.org/10.1080/09620214.2012.745344>
- ALMEIDA, A. M. Um colégio para a elite paulista. In: ALMEIDA, A. M.; NOGUEIRA, M. A. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 135-174.
- ALMEIDA, A. M.; NOGUEIRA, M. A. Apresentação. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 7-8.
- ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P. Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: o Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 708-746, 2018. <https://doi.org/10.1590/198053145455>
- ARUM, R.; GAMORAN, A.; SHAVIT, Y. More inclusion than diversion: expansion, differentiation and market structure in Higher Education. In: SHAVIT, Y.; ARUM, A.; GAMORAN, A. (orgs.). **Stratification in Higher Education: a comparative study**. Stanford: Stanford University Press, 2007. p. 1-38.
- BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. Elite(s). In: BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. (orgs.). **Dicionário crítico de sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1993. p. 197-204.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 65-69.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 71-79.
- BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998c. p. 154-183.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **A profissão do sociólogo: preliminares epistemológicas**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRANDÃO, Z. A produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 15-22, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792007000100002>
- BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 509-526, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200011>

BROWN, P. Elites (empregabilidade das). In: VAN ZANTEN, A. **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 300-304.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 195-233, 2019. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.135035>

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, p. 673-697, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300003>

COLLINS, R. Functional and conflict theories of educational stratification. **American Sociological Review**, Philadelphia, n. 36, p. 1002-1019, 1971. <https://doi.org/10.2307/2093761>

CUNHA, M. A. A.; ALVES, M. T. G. “A sorte sorriu para mim”: sorte ou estratégia de evitamento da escola pública ‘comum’?. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 199-214, 2018. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51651>

DARCHY-KOECHLIN, B. Internacionalização da formação. In: VAN ZANTEN, A. (coord.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 521-523.

INEP [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA]. **Indicadores Educacionais**. Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 19 fev. 2020.

INEP [INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA]. **Microdados do Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>. Acesso: 4 fev. 2020.

JACQUES-FRANCILLON, F. Cultura escolar. In: VAN ZANTEN, A. **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 156-161.

KHAN, S. R. The sociology of elites. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto, n. 38, p. 361-377, 2012. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071811-145542>

LAHIRE, B. Campo. In: CATANI, A. M. et al. (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 64-66.

LAREAU, A.; COX, A. Social class and the transition to adulthood: differences in parents’ interactions with institutions. In: CARLSSON, M.; ENGLAND, P. (eds.). **Social class and changing families in an unequal America**. Stanford: Stanford University Press, 2011. p. 134-164.

LEBARON, F. Elites. In: CATANI, A. M. et al. (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 167-169.

LUCAS, S. R. Effectively maintained inequality: education transitions, Track mobility and social background effects. **The American Journal of Sociology**, Chicago, v. 106, n. 6, p. 1642-1690, 2001. <https://doi.org/10.1086/321300>

MARINTE, F. University and course choice: implications for positioning, recruitment and marketing. **The International Journal of Educational Management**, Bradford, v. 20, n. 6, 2006, p. 466-479. <https://doi.org/10.1108/09513540610683711>

- MARTIN, M. S. Capital simbólico. In: CATANI, A. M. et al. (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 109-112.
- MAXWELL, C.; AGGLETON, P. Introduction. **Elite education: international perspectives**. New York: Routledge, 2016. p. 1-12.
- MIRANDA-RIBEIRO, A.; GARCIA, R. A. Transition or transitions? Analyzing the fertility decline in Brazil in the light of educational levels. **Revista Latinoamericana de Población**, Guadalajara, v. 7, n. 13, p. 91-106, 2013. <https://doi.org/10.31406/relap2013.v7.i2.n13.4>
- MONT'ALVÃO NETO, A. L. Estratificação educacional no Brasil no século XXI. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582011000200006>
- MONT'ALVÃO NETO, A. L. Tendências das desigualdades de acesso ao Ensino Superior no Brasil: 1982–2010. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 417-441, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000200005>
- NILSSON, I. **Constructing global citizenship education: an analysis of OECD discourse on global competence**. 2015. 36 f. Monography (Bachelor in Development Studies) – Department of Political Sciences, Lund University, Lund, 2015.
- NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.
- NOGUEIRA, M. A. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, A. M.; NOGUEIRA, M. A. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 49-65.
- NOGUEIRA, M. A. Viagens de estudos ao exterior: as experiências de filhos de empresários. In: ALMEIDA, A. M. F. et al. **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004. p. 47-63.
- NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. S.; RAMOS, V. C. C. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 355-376, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200004>
- NOGUEIRA, M. A.; ALVES, M. T. G. The education of Brazilian elites in the 21st century: new opportunities or new forms of distinction? In: MAXWELL, C.; AGGLETON, P. (eds.). **Elite education: international perspectives**. 1. ed. London/New York: Routledge, 2016. p. 162-172.
- PEREIRA, P. Mudança de hábito. **Ensino Superior**, ano 10, n. 111, p. 28-31, 2008.
- PEROSA, G. S. **Escola e destino femininos: São Paulo, 1950/1960**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- PRATES, A. A. P.; COLLARES, A. C. M. **Desigualdade e expansão do Ensino Superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.
- QEDU. **Prova Brasil 2019**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 27 jun. 2019.
- RAFTERY, A.; HOUT, M. Maximally maintained inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75. **Sociology of Education**, Los Angeles, v. 66, n. 1, p. 41-62, 1993. <https://doi.org/10.2307/2112784>

RIBEIRO, C. C. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582011000100002>

SCHOFER, E.; MEYER, J. W. The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. **American Sociological Review**, Philadelphia, v. 70, p. 898-920, 2005. <https://doi.org/10.1177/000312240507000602>

SEGENREICH, S. C. D.; CASTANHEIRA, A. M. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós-LDBEN/96: evidências e tendências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 55-86, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000100004>

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; OLIVEIRA, R. M. O efeito de 248 escolas de nível médio no vestibular da UFMG nos anos de 1998 1999 e 2000. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 24, p. 69-117, 2001. <https://doi.org/10.18222/ea02420012201>

UNESCO [ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA]. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas de Ensino Fundamental brasileiras: indicadores com dados públicos e tendências de 2013, 2015 e 2017**. Brasília, DF: Unesco. 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Qualidade-da-infraestrutura-das-escolas-p%C3%BAblicas-do-ensino-fundamental-no-Brasil-UNESCO-Digital-Library.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.

VAN ZANTEN, A. Elite (formação). In: VAN ZANTEN, A. (coord.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p.304-310.

WACQUANT, L. *Habitus*. In: CATANI, A. M. et al. (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 213-217.

WINDLE, J. The meaning of choice for schools: curriculum and market hierarchies. **Making sense of school choice: politics, policies, and practice under conditions of cultural diversity**, New York: Palgrave Macmillan, 2015. p. 97-117.

WINDLE, J.; NOGUEIRA, M. A. The role of internationalization in the schooling of Brazilian elites: distinctions between two class fractions. **British Journal of Sociology of Education**, Oxford, v. 36, n. 1, p. 174-192, 2015. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.967841>

Sobre as Autoras

BRUNA DE FIGUEIREDO CALDEIRA é Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede) e exerce a função de coordenadora pedagógica na rede privada de ensino. Área de pesquisa: Efeito escola; Escolarização das elites; Trajetórias educacionais; Indicadores educacionais.

MARIA TERESA GONZAGA ALVES é Cientista Social e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É líder do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede). Áreas de pesquisa: Desigualdades escolares; Trajetórias escolares; Efeito escola; Indicadores educacionais.

Recebido: 4 jun. 2020

Aceito: 25 fev. 2021