

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

**RENAN MONTICO DE OLIVEIRA SILVA**

**ESTUDANTES DO CAP-COLUNI:  
trajetórias e vivências escolares dos “mais” excelentes dentre os excelentes**

**VIÇOSA – MINAS GERAIS  
2020**

**RENAN MONTICO DE OLIVEIRA SILVA**

**ESTUDANTES DO CAP-COLUNI:  
trajetórias e vivências escolares dos “mais” excelentes dentre os excelentes**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Wânia Maria Guimarães Lacerda

Coorientadora: Patrícia Claudia da Costa

**VIÇOSA – MINAS GERAIS  
2020**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

S586e  
2020  
Silva, Renan Montico de Oliveira, 1993-  
Estudantes do CAP-Coluni : trajetórias e vivências  
escolares dos “mais” excelentes dentre os excelentes / Renan  
Montico de Oliveira Silva. – Viçosa, MG, 2020.  
209 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexo.

Inclui apêndices.

Orientador: Wânia Maria Guimarães Lacerda.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.193-202.

1. Educação - Aspectos sociais. 2. Rendimento escolar -  
Avaliação. 3. Universidade Federal de Viçosa. Colégio  
Universitário - Estudantes. I. Universidade Federal de Viçosa.  
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 373.224

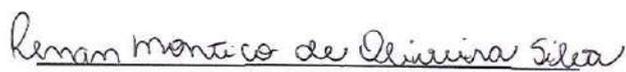
**RENAN MONTICO DE OLIVEIRA SILVA**

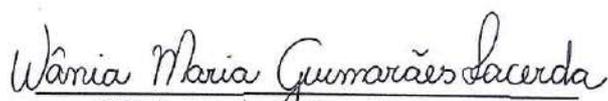
**ESTUDANTES DO CAP-COLUNI:  
trajetórias e vivências escolares dos “mais” excelentes dentre os excelentes**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 16 de novembro de 2020.

Assentimento:

  
Renan Montico de Oliveira Silva  
Autor

  
Wânia Maria Guimarães Lacerda  
Orientadora

Esta dissertação é dedicada ao corpo discente do Colégio de Aplicação – Coluni e do campus Florestal, ambos da Universidade Federal de Viçosa. Obrigado por me ensinarem que acreditar em vocês tem um poder transformador gigantesco.

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação foi escrita em muitos locais e iluminada por muitas pessoas, as quais expresso meu carinho, amor e gratidão neste espaço, pois se sou quem eu sou, é porque eu tive o privilégio de poder acreditar nos meus sonhos e todas essas pessoas sonharam comigo e me auxiliaram até aqui.

À mamãe, Denair, e ao papai, Manoel, nos quais enxergo a força do amor e do respeito. Sei que sempre tenho a quem recorrer devido ao colo que encontro em vocês. Obrigado pelo lar onde cresci e pela educação que me proporcionaram.

Meus pais também me deram um irmão, Vinicius, com quem detenho profunda relação de amizade e respeito. Amo você!

Nossas trajetórias são marcadas por três mulheres que, além de nossa mãe, nos ensinaram lições valiosas sobre a vida: nossas avós, Dylceni e Nilda, e nossa madrinha, Márcia. Obrigado por serem luz no mundo. Agradeço também às nossas tias, Denise e Silvana, por auxiliarem, com tanto amor, em nossa formação.

Aos meus primos, primas e tias-avós que moram no Rio de Janeiro (RJ) e em Cachoeiro de Itapemirim (ES), por compreenderem minha ausência e sempre me acolherem nas vezes que precisei ir a essas cidades.

Aos professores e colegas do Sesi Cachoeiro (ES) e do Departamento de Letras da UFV, por serem referência na minha trajetória escolar.

À professora Wânia Maria Guimarães Lacerda, por ter orientado, lido, pensado, questionado, conversado. E, sobretudo, pela gentileza em me acolher e em apresentar a um iniciante na área todas as possibilidades da Sociologia da Educação.

À professora Patrícia Claudia da Costa, coorientadora deste trabalho. De toda gratidão possível, agradeço por me fazer sentir no local certo, no tempo certo.

À Universidade Federal de Viçosa pela oportunidade de treinamento, em especial:  
ao professor José Henrique de Oliveira, conselheiro por excelência de minha trajetória na UFV;  
aos estudantes do Celin, para os quais lecionei de 2012 a 2016, e da Cedaf, para os quais leciono, por constituírem minha identidade profissional;  
aos estudantes Carla Xavier, Clara Almeida, Luciano Barcellos e Sarah Moreira, pelas alegrias dos trabalhos que fizemos juntos;

Ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Viçosa – campus Florestal, em especial:  
ao professor José Leandro Peters, pela cooperação, sobretudo nos momentos em que eu estive afastado cuidando deste trabalho;  
a todos os colegas de trabalho que me fazem ter a certeza de que temos algo pelo qual vale a pena lutar: a educação.

Ao Colégio de Aplicação – Coluni da Universidade Federal de Viçosa, em especial:

ao diretor Isnard Domingos Ferraz e aos servidores Flávio Magno Moreira Pinto e Karlla Suanny Gonçalves dos Santos, por viabilizarem a execução deste trabalho;  
às professoras Márcia Cristina Fontes Almeida e Valdênia Carvalho e Almeida, pelas oportunidades dadas no período em que fiz parte do corpo docente do CAP-Coluni;  
à professora Raquel dos Santos Sousa Lima, pelo cuidado constante;  
ao corpo docente e aos servidores, por fazerem desse local um aprendizado contínuo;  
aos estudantes Felipe Galvão, Gabriela Monteiro, Laysa Ferraz, Matheus Salvo, Pedro Eduardo e Vitória Soares, pela cessão de canções, versos e textos da Gincana de Confraternização, tão valiosos para esta pesquisa;  
aos triênios 17-19 e 18-20, por serem fundamentais neste trabalho e pela relação respeitosa que temos. Tenho muito orgulho de todos vocês!

Aos colegas, professores e servidores do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela força mútua na execução de nossas pesquisas, em especial:  
à Cecília Carmanini de Mello, por ser um porto seguro e sempre me ajudar a evoluir como ser humano;  
ao Eliázaro, pela colaboração mútua ao longo da execução de nossas pesquisas;  
à Naiany Gabrielle Pereira Lima, por ser tão solícita e gentil conosco.

Aos estudantes e suas famílias participantes como sujeitos desta pesquisa, por me acolherem, mesmo remotamente, em suas residências e colaborarem diretamente ao compartilharem suas vozes sobre suas trajetórias e vivências escolares, as quais se mesclam profundamente com as minhas próprias vivências e trajetória escolar.

Aos meus amigos, por serem pessoas incríveis que me apoiam e torcem por mim, em especial:  
aos amigos de BH, de Cachoeiro, de Florestal, de Viçosa e do mundo, pela lealdade;  
à Clara Maria de Oliveira e Maria Marta de Oliveira, pelo refúgio em Belo Horizonte;  
à minha amiga de infância Eliza de Almeida Lóis, com quem compartilhei os momentos mais especiais de minha trajetória.

Às Instituições Públicas Ensino Superior do Brasil, seus profissionais e demais membros da comunidade universitária, por transformarem vidas e sonhos, como transformaram a minha vida e meus sonhos, por colaborarem com a sociedade brasileira e por resistirem junto àqueles que acreditam nelas.

Às brasileiras e aos brasileiros que financiam meus estudos em nível superior e o exercício da minha profissão.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

A Deus, que me permite chegar ao final destes agradecimentos convicto de que tudo aconteceu como tinha que acontecer e no momento adequado. Ao fim deste texto, sei que Ele segurou firme minha mão, aumentou minhas forças e me conduziu pelos melhores caminhos nesta caminhada, guiando meus passos e me protegendo de todo o mal.

Por fim, esta dissertação é “muito mais que amor”, fazendo meu o verso da canção que os alunos ecoam no anfiteatro do CAP-Coluni. Ela é a sensação de ter contribuído, ainda que minimamente, com o campo científico deste país e com a história da instituição aqui investigada.

“Bom... não saia comentando por aí. Você sabe o que é uma universidade e um diploma universitário? É a distinção necessária para um homem que queira melhorar de vida na educação”.

(Thomas Hardy. In: Jude, o obscuro. p. 16)

## RESUMO

SILVA, Renan Montico de Oliveira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, novembro de 2020. **Estudantes do CAP-Coluni: trajetórias e vivências escolares dos “mais” excelentes dentre os excelentes.** Orientadora: Wânia Maria Guimarães Lacerda. Coorientadora: Patrícia Cláudia da Costa.

O objetivo deste trabalho foi conhecer, descrever e analisar as trajetórias, as práticas educativas familiares e as vivências escolares de alunos do Colégio de Aplicação – Coluni da Universidade Federal de Viçosa, considerados os “mais” excelentes dentre os excelentes. Partiu-se do pressuposto da existência de um grupo de estudantes que se destaca, em termos de rendimento escolar, no interior da instituição, cujos fundamentos e razões dessa condição se encontram nas trajetórias sociais e escolares desses alunos, nas práticas educativas de suas famílias e nas suas vivências escolares no colégio. Para isso, esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira etapa, por meio do ordenamento dessas informações no *software* Microsoft Excel<sup>®</sup>, foram analisados os dados socioeconômicos e de desempenho acadêmico, referentes ao ano de 2018, dos 154 estudantes aprovados no exame de seleção e matriculados, em 2020, na terceira série da instituição. Os dados sobre o desempenho acadêmico indicaram a existência de 42 estudantes com rendimento acumulado igual ou superior a 80 pontos em, pelo menos, uma das três disciplinas: Física, Química ou Matemática, as quais foram definidas como critério de inclusão na segunda etapa da pesquisa. Na segunda etapa foram realizadas entrevistas semidiretivas com oito estudantes do grupo destacado de 42 alunos e com suas famílias sobre suas trajetórias sociais e escolares e as práticas educativas familiares até o ingresso no colégio e de suas vivências escolares na instituição da primeira série do ensino médio até o momento da entrevista. A metodologia utilizada para o tratamento dos dados gerados nas entrevistas foi a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e a interpretação dessas informações, bem como de secundárias e de desempenho acadêmico, ancorou-se, sobretudo, no aparato teórico bourdieusiano sobre: a construção das trajetórias escolares de excelência, a excelência escolar, as vivências escolares em estabelecimentos de ensino considerados de excelência e o Colégio de Aplicação – Coluni. Os resultados revelam que as oito trajetórias investigadas se desenrolaram sem intercorrências, sob um conjunto de ações familiares e de disposições inculcadas que favoreceram a construção de percursos escolares de excelência e o ingresso no colégio. No interior da instituição, esses oito estudantes vivenciam, na primeira série do ensino médio, um estranhamento com a rotina escolar e posterior adaptação ao ritmo da instituição. Além disso, os “mais” excelentes dentre os excelentes são aqueles cujas vivências escolares

denotam a efetiva participação deles em projetos e atividades pedagógicas promovidas pelo colégio, ocupando posições de destaque nessas ocasiões, bem como usufruem de reconhecimento e de prestígio junto ao corpo docente da escola, em razão do alto rendimento obtido nas avaliações escolares.

Palavras-Chave: Colégio de Aplicação – Coluni. Excelência Escolar. Sociologia da Educação. Trajetórias Escolares. Vivências Escolares.

## ABSTRACT

SILVA, Renan Montico de Oliveira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, November, 2020. **CAp-Coluni students: trajectories and school experiences of the “most” excellent among the excellent.** Advisor: Wânia Maria Guimarães Lacerda. Co-advisor: Patrícia Cláudia da Costa.

The aim of this study was to know, describe and analyze the trajectories, family educational practices and school experiences of students from Federal University of Viçosa Laboratory High School – Coluni of the a considered the “most” excellent among the excellent ones. We started from the assumption by the existence of a group of students that stands out, in terms of school performance, within the institution, whose foundations and reasons for this condition are found in the social and school trajectories of these students, in the educational practices of their families and in their school experiences at school. For this, this research was developed in two stages. In the first stage, the socioeconomic and academic performance data for the year 2018 of the 154 students who passed the selection exam and enrolled in the third grade of the institution in 2020 were organized using the *software* Microsoft Excel<sup>®</sup> and then analyzed. Data on the academic performance indicated the existence of 42 students with an accumulated income of 80 points or more in at least one of the three disciplines: Physics, Chemistry or Mathematics, which were defined as inclusion criteria in the second stage of the research. In the second stage, semi-directive interviews were carried out with eight students from the highlighted group of 42 students and their families about their social and school trajectories and family educational practices until entering school and their school experiences at the institution of the first high school year until the time of the interview. The methodology used to analyze the data produced in the interviews was content analysis (BARDIN, 1977) and the interpretation of these data, as well as secondary and academic performance data, was anchored, above all, in the Bourdieusian theoretical framework about: construction of school trajectories of excellence, school excellence, school experiences educational establishments considered to be of excellence and the Laboratory High School – Coluni. The results show that the eight trajectories investigated were uneventful, under a set of familiar actions and inculcated dispositions that favored the construction of excellent school paths and admission to the school. Within the institution, these eight students experience, in the first grade of high school, a strangeness with the school routine and subsequent adaptation to the pace of the institution. In addition, the “most” excellent among the excellent are those whose school experiences denote their effective participation in the educational projects and activities promoted by the school, occupying

prominent positions on these occasions, as well as enjoying recognition and prestige with the school faculty, due to the high performance obtained in school assessments.

Keywords: Laboratory High School – Coluni. School Excellence. Sociology of Education. School Trajectories. School Experiences.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Frontispício do edifício do CAp-Coluni.....	18
Figura 2 – A “Fábrica de Gênios” .....	54
Figura 3 – Cartaz do “Conheça o Coluni” em 2017 .....	67
Figura 4 – Logotipo da Delegação Olímpica.....	78
Figura 5 – Origem geográfica dos alunos do CAp-Coluni em 2011 .....	81
Quadro 1 – Matriz Curricular do Triênio 2020-2022 .....	71
Quadro 2 – As vivências extraescolares dos entrevistados durante o ensino fundamental ...	148
Quadro 3 – Aspirações educacionais dos sujeitos investigados .....	179

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Convocações e matrículas na primeira série do CAp-Coluni em 2018 .....	23
Tabela 2 – Dados da correspondência de 1973 em que há o demonstrativo do aproveitamento nos vestibulares e evasões por efeitos do grau intensivo do Curso .....	60
Tabela 3 – Estrutura do exame de seleção do CAp-Coluni nos dois últimos anos.....	62
Tabela 4 – Relação de inscritos por vaga no exame de seleção do CAp-Coluni.....	63
Tabela 5 – Posição do CAp-Coluni nos rankings de estabelecimentos públicos e privados, em nível nacional, 2006-2019.....	65
Tabela 6 – Taxas de rendimento escolar do CAp-Coluni em 2018 .....	76
Tabela 7 – Origem geográfica dos alunos ingressantes no CAp-Coluni em 2018 .....	79
Tabela 8 – Composição do núcleo familiar dos ingressantes no CAp-Coluni em 2018.....	82
Tabela 9 – Escolaridade dos pais e mães dos ingressantes no CAp-Coluni em 2018 .....	83
Tabela 10 – Ocupação dos pais e mães dos ingressantes no CAp-Coluni em 2018.....	84
Tabela 11 – Renda bruta mensal familiar dos ingressantes no CAp-Coluni em 2018 .....	85
Tabela 12 – Tipo de estabelecimento de ensino frequentado durante o ensino fundamental..	86
Tabela 13 – Faixa etária dos ingressantes no CAp-Coluni em 31 de dezembro de 2017.....	90
Tabela 14 – Número de apresentações ao exame de seleção do CAp-Coluni .....	91
Tabela 15 – Frequência em cursinhos preparatórios.....	92
Tabela 16 – Meio de divulgação por meio do qual o aluno teve acesso a informações sobre exame de seleção do CAp-Coluni.....	94
Tabela 17 – Desempenho escolar dos estudantes matriculados na primeira série do ensino médio no ano letivo de 2018.....	96

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BBT	Biblioteca Central
CAP-Coluni	Colégio de Aplicação – Coluni (2001 - atual)
Cedaf	Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal
Cefet-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Cepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
cf.	Confira
CNH	Carteira Nacional de Habilitação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Coluni	Colégio Universitário (1965-2001)
Comvest	Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp
Consu	Conselho Universitário
CPC	Conceito Preliminar de Curso
Embraer	Empresa Brasileira de Aeronáutica S.A.
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPCAr	Escola Preparatória de Cadetes do Ar
Esav	Escola Superior de Agricultura e Veterinária
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
IGC	Índice Geral de Cursos
IME	Instituto Militar de Engenharia
Impa	Instituto de Matemática Pura e Aplicada
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Inse	Indicador de Nível Socioeconômico por Escola
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MiniOnu	Modelo Intercolegial de Simulação das Nações Unidas
MIT	Instituto de Tecnologia de Massachusetts
Nasa	Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço (EUA)
nº.	Número

NS	Conceito Não satisfatório
OBA	Olimpíada Brasileira de Astronomia
OBM	Olimpíada Brasileira de Matemática
Obmep	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PAS	Processo de Avaliação Seriada
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIC	Programa de Iniciação Científica Júnior
Pism	Programa de Ingresso Seletivo Misto
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRE	Pró-Reitoria de Ensino
PUC-Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PVA	Pavilhão de Aulas I
Rappad	Regimento de Admissão, Progressão e Aperfeiçoamento do Pessoal Docente
RJ	Rio de Janeiro
RU	Restaurante Universitário
S	Conceito Satisfatório
SICs	Simulações Internas do Coluni
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SP	São Paulo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Ufla	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFV	Universidade Federal de Viçosa
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unifei	Universidade Federal de Itajubá
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Uremg	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: SOB O PRISMA DA EXCELÊNCIA.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I: A EXCELÊNCIA ESCOLAR.....</b>	<b>27</b>
1.1 Traços da excelência escolar dos estabelecimentos de ensino.....	27
1.2 As condições institucionais de produção da excelência escolar.....	28
1.2.1 As características do corpo docente.....	33
1.2.2 As características do corpo discente.....	36
1.3 As práticas educativas familiares, as trajetórias escolares e a construção da excelência escolar.....	41
1.4 As vivências escolares em estabelecimentos de excelência.....	49
1.4.1 Textos de estudantes sobre suas vivências escolares no CAp-Coluni.....	53
<b>CAPÍTULO II: O CAp-COLUNI E SEUS ESTUDANTES.....</b>	<b>59</b>
2.1 A excelência do CAp-Coluni.....	59
2.1.1 A história do CAp-Coluni.....	59
2.1.2 O exame de seleção do CAp-Coluni.....	62
2.1.3 O corpo docente e técnico-administrativo do CAp-Coluni.....	67
2.1.4 A organização e a prática pedagógica no CAp-Coluni.....	70
2.1.5 A infraestrutura do CAp-Coluni.....	73
2.1.6 O alto desempenho dos estudantes do CAp-Coluni.....	74
2.2 As propriedades sociais e escolares dos ingressantes no CAp-Coluni em 2018.....	79
2.2.1 A origem geográfica dos alunos do CAp-Coluni.....	79
2.2.2 As condições de moradia e a composição do núcleo familiar.....	81
2.2.3 A escolaridade dos pais.....	82
2.2.4 A ocupação dos pais.....	84
2.2.5 A renda familiar.....	85
2.2.6 O tipo de estabelecimento de ensino fundamental frequentado.....	86
2.2.7 A conciliação estudo e trabalho entre os alunos do CAp-Coluni.....	88
2.2.8 O pertencimento étnico-racial dos estudantes do CAp-Coluni.....	89
2.2.9 A idade de ingresso no CAp-Coluni.....	90
2.2.10 Apresentação para o exame de seleção do CAp-Coluni.....	91
2.2.11 A frequência a cursos preparatórios para o exame de seleção.....	91
2.2.12 A religião que professam.....	93
2.2.13 O acesso aos computadores e à rede de internet.....	93
2.2.14 As práticas culturais.....	93
2.2.15 O acesso à informação sobre o exame de seleção do CAp-Coluni.....	94
2.2.16 O desempenho escolar no ano letivo de 2018.....	95
<b>CAPÍTULO III: A CONSTRUÇÃO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS “MAIS” EXCELENTES DENTRE OS EXCELENTES.....</b>	<b>98</b>
3.1 Breves perfis dos sujeitos pesquisados.....	99
3.2 A escolha do estabelecimento de ensino.....	106
3.2.1 A tradição familiar, os próximos de si e a escolha da escola.....	106
3.2.2 A proximidade entre a residência e a escola e a escolha da escola.....	109
3.2.3 As turmas de nível nos estabelecimentos públicos e a escolha da escola.....	110
3.2.4 As redes de relações e a escolha da escola.....	113
3.2.5 O deslocamento geográfico e a antecipação da escolha da escola privada.....	115

3.2.6 O consenso familiar e a escolha da escola.....	117
3.2.7 A busca do “algo mais” e a escolha da escola.....	119
3.2.8 A pesquisa e a escolha da escola.....	123
3.2.9 A preparação para o exame de seleção do CAp-Coluni.....	124
3.3 As disposições dos filhos-alunos e o acompanhamento escolar dos pais (pai e mãe).....	128
3.3.1 A socialização familiar e a incorporação de disposições à autonomia e à dedicação aos estudos.....	128
3.3.2 O protagonismo das mães professoras no processo de escolarização dos filhos.....	132
3.3.3 O acompanhamento escolar realizado pelos irmãos.....	138
3.4 O reconhecimento escolar do alto desempenho durante o ensino fundamental.....	140
3.5 As práticas educativas familiares extraescolares.....	147
3.5.1 O aprendizado da língua inglesa.....	148
3.5.2 As práticas artísticas e esportivas.....	149
<b>CAPÍTULO IV: AS VIVÊNCIAS ESCOLARES DOS “MAIS” EXCELENTES DENTRE OS EXCELENTES.....</b>	<b>152</b>
4.1 As rotinas escolares e as práticas de estudo no CAp-Coluni.....	152
4.2 As relações com o corpo docente do CAp-Coluni.....	165
4.3 As relações de amizade entre os alunos do CAp-Coluni.....	167
4.4 Os projetos e atividades pedagógicas no CAp-Coluni.....	169
4.4.1 A participação em olimpíadas científicas.....	174
4.5 A escolha da universidade e do curso superior.....	178
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>185</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>193</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>203</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>209</b>

## INTRODUÇÃO

### SOB O PRISMA DA EXCELÊNCIA

O interesse para execução desta pesquisa partiu das discussões realizadas no âmbito das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), das reflexões sobre a minha trajetória escolar e da minha experiência profissional enquanto professor substituto durante os anos de 2017 e de 2018 no Colégio de Aplicação – Coluni (CAp-Coluni) da UFV, instituição federal de ensino superior brasileira a qual o colégio está vinculado.

Em 2017, quando entrei em exercício como professor substituto no CAp-Coluni, deparei-me com o anfiteatro<sup>1</sup> da instituição tomado pelos gritos eufóricos dos 480 alunos e alunas exaltando o colégio. Em uníssono, eles cantavam:

Eu vou cantar um canto *pra* ninguém ficar parado  
Carrego no meu peito a cor que sou apaixonado  
Eu sou do Coluni: o maior do meu estado

Na ocasião, culminava a Gincana de Confraternização, evento que acontece desde 2002 com a proposta de integrar os novos alunos e os veteranos e de arrecadar donativos para as instituições filantrópicas de Viçosa (BARBALHO, 2008). Em estabelecimentos de ensino portugueses, identificou-se que eventos como esse podem ser considerados uma expressão do senso de pertencimento dos estudantes ao estabelecimento de ensino de excelência (TORRES; PALHARES, 2011).

Pude observar, também, em outros momentos, o “bandeirão”<sup>2</sup> hasteado, o que ocorre em situações específicas, tais como o primeiro dia do ano letivo, a data em que a 3ª série realiza as sessões de fotos para os convites da cerimônia de conclusão do ensino médio, entre outras. Ainda que o “bandeirão” ostente valor histórico e simbólico e esteja alinhado com a tradição do CAp-Coluni, ele “não é oficial [e] foi feito pelo Grêmio Estudantil para ser utilizado nas competições esportivas e é uma clara expressão de identidade dos ex-alunos com a escola, sendo encontrado em álbuns de fotografia de muitos deles” (BARBALHO, 2008, p. 94).

No “bandeirão”, além das cores vermelho, negro e ouro, respectivamente dispostas verticalmente, há no meio, escrito em letras maiúsculas brancas, o nome de fundação do

---

<sup>1</sup> O espaço é considerado por muitos como o coração da escola, pois acontecem ali diversos eventos e culminam vários projetos e atividades pedagógicas ao longo do ano letivo. O anfiteatro também é o principal espaço de convivência entre os estudantes e os professores (BARBALHO, 2008).

<sup>2</sup> A bandeira mede aproximadamente 11 metros de largura por 8 metros de altura e contém as cores negro, vermelho e ouro dispostas em retângulos horizontais. O negro representa a terra, o vermelho a vitória e o ouro, a riqueza e a sabedoria. As cores são as mesmas da bandeira e do brasão da UFV. Disponível em: <<https://bit.ly/2EwTJa7>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

colégio: Coluni, sendo que a letra “O” foi substituída por um prisma. O prisma é a forma geométrica encontrada nos cobogós<sup>3</sup> do prédio da escola, no logotipo da instituição, nas mangas das camisas produzidas pelas turmas para os Jogos Interclasses, nos convites de formatura e no topo do frontispício do edifício.

No contexto do CAP-Coluni, a forma geométrica do prisma é um marcador de pertencimento à instituição e faz parte das vivências dos estudantes na escola. Lacerda (2006) identificou ocorrência semelhante, ao abordar, em sua tese, o modo como as instalações físicas do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) apresentam-se como formas de distinção daquela instituição e são utilizadas, por meio da ilustração deles, em discursos oficiais sobre a qualidade e a eficiência da instituição.

O desenho do prisma foi a solução encontrada pelos arquitetos Aguinaldo Pacheco e Paulo Francisco de Oliveira para sustentar e resistir ao peso das placas de vidro do telhado do prédio. Conforme o relato do arquiteto Paulo Francisco de Oliveira<sup>4</sup>, coautor do projeto arquitetônico da escola, não era necessário colocar essa estrutura para além da fachada. Contudo, o prolongamento foi feito pensando na oportunidade de criar elementos e indagações, uma vez que os usuários do edifício são pessoas de formação intelectual e cultural diferentes. É na extensão da estrutura do telhado que está o significado do prisma. Com a extensão dela para além da fachada, os arquitetos criaram um cubo em estrutura metálica, fechada com vidro aramado e com fonte de luz interna. Durante o dia é iluminado pelo sol, e durante a noite é iluminado artificialmente, se tornando um farol: o farol do saber e do conhecimento que se espalha através da luz, metaforicamente.

Figura 1 – Frontispício do edifício do CAP-Coluni



Disponível em: <<https://memoriacoluni.ufv.br/wp-content/uploads/2018/06/DSC06025.jpg>>.

<sup>3</sup> O cobogó é uma “peça de construção, feita geralmente de cimento, argila, gesso ou vidro, como um tijolo parcialmente vazado, destinada a permitir iluminação parcial e arejamento”. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/cobog%C3%B3>>. Acesso em: 28 mar. 2020.

<sup>4</sup> Informações obtidas em comunicação pessoal em março de 2020 com o senhor Paulo Francisco de Oliveira, servidor aposentado da UFV e coautor do projeto do edifício do CAP-Coluni, inaugurado em 1989.

Além de significar, metaforicamente, o farol do conhecimento e do saber, o prisma inspira *A Lenda do Prisma*, cuja narrativa faz parte das vivências escolares dos estudantes do CAP-Coluni e foi adaptada pela Turma C para a peça “*The Prism*” em Concurso, encenada publicamente no 4º Coluni em Cena, em outubro de 2018:

- Mas que história é essa, Dona Geralda?
- Uai, comadre! Você não sabe d’A Lenda do Prisma, não? Toda vez que uma pessoa da escola não se enturma com pelo menos outra pessoa, o prisma cai em cima da cabeça dela.

Retomando a descrição do “bandeirão”, há nele, no canto inferior esquerdo, os dizeres “Melhor Colégio do Mundo”, expressão que traz uma ideia largamente difundida sobre o CAP-Coluni, ou seja, sobre a sua alta qualidade e a distinção dos alunos que o frequentam. Em 2020, ano em que o colégio comemorou 55 anos de fundação, o discurso valorável sobre a alta qualidade do colégio pode facilmente ser encontrado no material<sup>5</sup> elaborado por cada uma das quatro turmas da escola para a Gincana de Confraternização, cujo tema escolhido pela Comissão Organizadora do evento para nortear as produções dos alunos foi “Coluni: 55 anos de história e gincanas”.

Um desses materiais foi o texto produzido pela Turma A. Inspirados por um desenho de autoria de um aluno datado de 2003 e com Charles Chaplin como mascote, o discurso proferido compreende o CAP-Coluni como uma “Fábrica de Gênios” e diz:

[...] O Coluni pode ser uma fábrica dura, mas nele é possível encontrar um sistema onde o lado criativo e sentimental também pode ser valorizado! Há 55 anos ele vem sendo a nossa deixa para construirmos a nós mesmos e encontrarmos amizades que nos construam também. Por isso, eu, Charlie Chaplin, aluno dessa fábrica de gênios que tem como principal produto o conhecimento e a arte, digo aos que aqui estão, que aproveitem cada momento, por mais difícil que possa parecer, pois vocês estão no melhor colégio do mundo! E, quando esse período se encerrar, tudo o que queremos é a certeza de que encontramos a nós mesmos e que podemos, enfim, irmos de volta para casa.

A expressão “Melhor Colégio do Mundo” aparece, mais uma vez, no discurso das musas da história, da astronomia, da música e da poesia, interpretadas na ocasião da Gincana por alunas da Turma B:

Eu sou Clío, musa da história. Sou a materialização de tudo o que o Coluni é ao longo de seus 55 anos. Através da representação das minhas diversas faces; a ciência, música e poesia, formo os pilares que hoje compõe o Coluni. Somos 4 e somente juntas podemos transmitir a essência do melhor colégio do mundo.  
Sou Urânia musa da astronomia, guardo e inspiro a ciência e tudo que está ligado a ela. Entre laboratórios, corredores, quadros negros, nesse colégio os mestres e seus

<sup>5</sup> Os materiais foram apresentados publicamente na culminância do evento, em fevereiro de 2020. A transcrição fiel dos textos apresentados aqui foi solicitada, em comunicação pessoal, a um aluno de cada uma das quatro turmas e gentilmente cedida a esta pesquisa. Como parte das atividades da ocasião, os estudantes deveriam produzir um desfile a ser conduzido por uma mascote, uma apresentação de dança, uma paródia da canção “Tempos Modernos”, gravada e composta pelo artista brasileiro Lulu Santos em 1982, e participação de outras provas de raciocínio lógico e de trabalho em equipe. Para mais informações: <[http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/Regulamento\\_Gincana\\_COLUNI\\_16-12-2019-cópia.pdf](http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/Regulamento_Gincana_COLUNI_16-12-2019-cópia.pdf)>. Acesso em: 07 mar. 2020.

aprendizes construíram conhecimento formando cidadãos que entendem a importância da ciência para a humanidade.

Sou Calíope, musa da poesia. Tenho por missão inspirar a criatividade dos homens. Sou a inspiração para esses jovens que levam a poesia da vida e da sala de aula para o anfiteatro no Musical, Sarau, Coluni em Cena e Gincana.

Me chamo Euterpe, e sou a musa da música. Em 55 anos, as canções encantaram o nosso anfiteatro com notas e versos e o clássico “Tempo Perdido” embala histórias, amores e as vivências de alunos, professores e famílias que são muito mais que amor no “Melhor Colégio do Mundo”.

Estamos aqui guardando esse colégio e somente juntas, nós, as deusas de todas as artes, podemos formar o que é para nós "o Melhor Colégio do Mundo".

A volta para casa, os momentos vividos e a construção de cada aluno como sujeito da própria aprendizagem são elementos que compõem a trajetória escolar de cada estudante na instituição. O “Poema da Memória”, mascote da Turma C, deixa claro esses elementos:

Há 55 anos descobrimos um solo fértil  
E em tão pouco tempo criamos raízes  
Onde prosperaram famílias  
Regadas por momentos felizes

E de nós fizemos laços  
Que esse solo resguarda  
Eternizados numa cápsula  
Sonho, crescimento e gargalhada

E nós nos lembramos  
Como outros lembrarão  
Alimentando a memória  
Dessa escola-estação

Da diferença surge a identidade,  
Inigualáveis explosões em azul, vermelho, rosa e amarelo  
E da singularidade vem a união  
Transformando o colégio em um imenso elo

São essas quatro cores  
Que fizeram de colorida a branca memória  
São esses milhares alunos  
Que criaram do Coluni a sua história

Eu sou o quadro em que pintaram a vida  
Eu sou a eternidade da trajetória  
Eu sou desses momentos para sempre a prova  
Prazer! Eu sou a Memória

Outra mascote que notabiliza esses mesmos elementos foi a “Borboleta”, interpretada por um aluno da Turma D. Por meio de uma metáfora, o discurso relatou caminhos e transformações vividos pelos alunos do colégio:

Silêncio! Isso mesmo. Agora sentem, afinal não há como apreciar uma boa história de pé. E essa não é qualquer historinha não, ela é a minha história no melhor colégio do mundo. Todo ano eu observava saírem daqui muitas borboletas, com asas fortes e grandes. E eu, apenas um lagartinho que olhava ansiosa para o céu esperando pela minha hora de voar, decidi percorrer o caminho necessário para passar pela metamorfose que ocorre nesse colégio. Mas, estar no melhor colégio do mundo não significa que foi fácil. Pelo contrário, às vezes eu quase desisti, às vezes eu achei que não seria capaz. Esse colégio foi o casulo que tive que vencer para fortalecer as minhas asas. Ele me fez ser quem eu sou hoje, ele me transformou nesta borboleta. Vocês

podem achar que foi triste ou solitário. Não foi. Logo que eu entrei aqui ganhei uma família. Borboletas com quem dividi os momentos felizes e que me abraçaram quando eu chorei. Uma família com gritos de guerra, com manias, com tradições e uma cor que carrego em meu peito e em minhas asas até hoje. Infelizmente a hora de ir embora chega. E era a hora de eu e meus amigos voarem também. A maioria foi para longe, alguns eu não irei ver nunca mais. Mas eu tenho certeza que não importa quanto tempo passe e nem quão longe estejam, cada borboleta que passou pelo casulo que foi esse colégio, lembra com carinho e saudade desses 55 anos de histórias e gincanas.

Na perspectiva de Quaresma (2012) sobre situação semelhante em Portugal, considera-se aqui que os termos “fábrica”, “melhor colégio do mundo”, “escola-estação”, “laços”, “elo” e “casulo” nesses textos e a própria Gincana de Confraternização revelam os laços que unem a escola como uma “família”, com o propósito de fortalecer, nessas ocasiões, “momentos, por excelência, de confraternização de toda a comunidade educativa, de exaltação do mérito dos alunos e do prestígio dos colégios e de celebração da história e dos heróis organizacionais [...]” (QUARESMA, 2012, p. 295).

De modo geral, todos esses textos produzidos pelos estudantes e suas turmas para essa edição da Gincana de Confraternização tornam evidente que os alunos-autores consideram a excelência do CAp-Coluni como algo extremamente positivo. Entretanto, para além desses textos que resultam em uma representação compartilhada por aqueles que frequentam a escola, o rendimento escolar desses estudantes indica que há no corpo discente do CAp-Coluni uma elite escolar dentre os excelentes alunos do colégio.

Nesta dissertação, parte-se da hipótese de que os excelentes alunos do CAp-Coluni não constituem um grupo homogêneo, que se formaria a partir do exame de seleção<sup>6</sup>, mas que existem diferenças nas trajetórias, nas práticas educativas familiares e nas vivências escolares desses alunos que fazem com que alguns sejam os “mais” excelentes dentre os excelentes. Por essa razão, as indagações desta pesquisa são: (i) quais são as trajetórias escolares dos “melhores” alunos dentre os excelentes no CAp-Coluni? (ii) quais são as práticas educativas das famílias desses alunos, ao longo do percurso escolar até o ingresso no CAp-Coluni e durante o ensino médio no colégio? (iii) quais são as vivências escolares desse grupo de estudantes que se destaca pelo alto rendimento escolar em um colégio de excelência?

Para responder às indagações, o objetivo desta pesquisa é conhecer, descrever e analisar as trajetórias sociais e escolares, as práticas educativas familiares e as vivências escolares de alunos do CAp-Coluni considerados os “mais” excelentes dentre os excelentes.

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira etapa foram analisados os dados socioeconômicos dos alunos aprovados e matriculados no exame de seleção do CAp-

---

<sup>6</sup> No Capítulo II desta dissertação, encontra-se o detalhamento sobre o exame de seleção do CAp-Coluni e sobre a política de ação afirmativa promovida pela escola denominada bônus.

Coluni para o acesso em 2018 e os dados sobre o rendimento escolar desses estudantes durante a primeira série do ensino médio.

A base de dados que resultou nos “dados secundários”, analisados no segundo capítulo deste trabalho, foi gerada no ato de inscrição dos candidatos no exame de seleção para o ingresso em 2018. Os estudantes que se submetem ao exame devem responder a um questionário socioeconômico para efetuar sua inscrição na prova, em atendimento aos documentos elaborados pela Comissão do Exame de Seleção do colégio e convalidados pelo titular da Pró-Reitoria de Ensino da UFV, isto é, ao Edital nº. 23/2017/PRE e ao Manual do Candidato.

O questionário sociocultural é composto por 34 questões ao todo, e o trabalho com esses dados permitiu a identificação das propriedades sociais, tais como a origem geográfica dos inscritos, a composição do núcleo familiar, a escolaridade e a ocupação dos pais, o sexo, a idade, a origem geográfica, o tipo de estabelecimento de ensino frequentado no ensino fundamental e a situação socioeconômica do conjunto dos alunos que foram matriculados na primeira série do CAP-Coluni no ano de 2018. Os dados secundários disponibilizados pelo colégio congregam, ao todo, 2.295 respostas. Porém, no processo seletivo para o acesso em 2018, 2.287 confirmaram a inscrição na prova, ou seja, apenas oito candidatos inscritos não participaram do processo seletivo.

A organização desses dados foi feita no *software* Microsoft Excel<sup>®</sup> por meio do agrupamento de cada informação em colunas verticais separadas por questão e que contêm as informações sobre o processo seletivo, as respostas de todos os candidatos às perguntas do questionário, as informações se o candidato foi classificado ou não no processo e se já foi matriculado ou não na instituição. Em seguida, aplicou-se um filtro em cada coluna, procedimento que permitiu a elaboração de tabelas sobre cada questão, o estabelecimento de critérios para exibição de sujeitos específicos no *software* conforme suas respostas e o cruzamento de dados entre as perguntas e as respostas dos estudantes matriculados.

Naquele ano, o CAP-Coluni ofertou 150 vagas, como faz desde 1995. Contudo, a instituição opera com 160 alunos por série, separados em quatro turmas de cada série com 40 alunos. Assim, há margem para permitir a única rematrícula de estudantes que foram reprovados no ano letivo anterior (GOMES; NOGUEIRA, 2017). Os dados secundários indicaram a existência de oito convocados no processo seletivo de 2018, mas que não se matricularam. Encontraram-se, ainda, dois casos de estudantes convocados para a primeira série e, posteriormente, chamados no processo seletivo específico para vagas ociosas da segunda série, ou seja, submeteram-se a dois exames de seleção: um para a primeira série e outro para a

segunda série, maximizando suas chances de ingresso no CAp-Coluni. Esses dois alunos podem ter se matriculado na primeira série como garantia de vaga e, quando convocados no outro processo seletivo da instituição, transferiram-se para a segunda série, resultando nas vagas da quarta e da quinta chamada. No caso dos candidatos aprovados e não matriculados, não é possível, com os dados disponíveis, afirmar a razão que os levou à desistência de matrícula na instituição, mas, pela observação dos dados secundários desses candidatos, é possível que a renúncia da vaga esteja ligada a questões socioeconômicas familiares, tais como distância do local de residência e a cidade de Viçosa (MG), renda bruta mensal familiar e custos financeiros para a manutenção desses estudantes em outra cidade.

No site da instituição, verificou-se que para o ingresso em 2018 foram feitas cinco chamadas para o preenchimento total das vagas. A diferença entre o número total de estudantes matriculados e de vagas totais da primeira série decorre das rematrículas do ano letivo anterior. Para inclusão e exclusão dessas respostas na base de dados, foi feita a detecção dos números de inscrição no exame, fornecidos pelo colégio nas listas de classificação. Excetuando-se os dez casos descritos no parágrafo anterior, conclui-se que, ao todo, 154 candidatos foram matriculados na primeira série naquele ano, resultando no detalhamento apresentado na Tabela 1:

Tabela 1 – Convocações e matrículas na primeira série do CAp-Coluni em 2018

Chamadas	Convocados	Matriculados	Vagas ocupadas	Pontuação do último matriculado
Primeira chamada	150	143	143	56,40
Segunda chamada	10	9	152	56,16
Terceira chamada	2	2		56,00
Quarta chamada	1	1	154	55,92
Quinta chamada	1	1		55,92
Rematrículas de 2017			6	
Total de estudantes na 1ª série em 2018			160	

Fonte: Pesquisa direta na instituição. Elaboração própria.

Pelos dados de pontuação dos últimos matriculados, observa-se o acirramento para o ingresso no colégio, pois há uma diferença de apenas 0,48 ponto entre os pontos obtidos pelo último matriculado da primeira chamada e os obtidos pelo último matriculado da quinta chamada. Chama atenção, também, o fato de o CAp-Coluni ter realizado cinco chamadas naquele ano, tendo em vista que a escola é reputada, sob a ótica dos rankings das melhores escolas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e o exame de seleção é bastante concorrido (NOGUEIRA; LACERDA, 2014; GOMES; NOGUEIRA 2017). A realização de todas essas chamadas está estritamente ligada às questões operacionais da instituição, pois,

como pontuou-se anteriormente, ela tem capacidade para funcionar com até 160 estudantes por série.

Compõe, ainda, a primeira etapa da pesquisa a análise dos dados sobre o desempenho acadêmico dos 160 estudantes matriculados na primeira série do colégio em 2018. Os dados sobre notas, conceitos e faltas por turma, submetidos pela escola, também foram organizados no *software* Microsoft Excel<sup>®</sup>. Para preservar a identidade dos sujeitos, atribuíram-se códigos alfanuméricos em cada uma das linhas do *software*. Esse levantamento permitiu a identificação dos rendimentos acadêmicos na primeira série do ensino médio igual ou superior a 80 pontos em, pelo menos, uma destas três disciplinas: Física, Matemática ou Química; e de outros cálculos que auxiliam nas análises apresentadas no segundo capítulo deste trabalho. A escolha dessas disciplinas se deu pela posição de prestígio que elas ocupam na hierarquia das matérias escolares e aos alunos com bom desempenho nelas serem considerados talentosos ou possuidores de dons, mas que, na verdade, trata-se do acúmulo de capital cultural por eles na socialização primária dentro e fora da escola (BOURDIEU, 2011).

Na segunda etapa da pesquisa foram selecionados oito sujeitos, com rendimento acadêmico acumulado ao longo da primeira série do ensino médio acima de 80 pontos em, pelo menos, uma das três disciplinas especificadas no parágrafo anterior e com perfis diferenciados, definidos em função do trabalho com os dados na primeira etapa da pesquisa. A análise dos dados sobre o desempenho acadêmico durante o ano de 2018 indicou 42 estudantes com essas propriedades. Dentre eles, 28 são do sexo masculino e 14 são do sexo feminino. Do número total de estudantes identificados, apenas 12 alunos ingressaram no CAp-Coluni obtendo o bônus, isto é, sendo beneficiados pela política de ação afirmativa promovida pela escola.

Para acesso aos oito sujeitos da segunda etapa da pesquisa, foram encaminhadas mensagens eletrônicas a esses 42 estudantes. O texto da mensagem eletrônica foi elaborado pelos pesquisadores e enviado ao grupo pela Seção de Registro e Controle Escolar da escola, com aquiescência da direção do CAp-Coluni. No primeiro envio da mensagem, com o prazo de uma semana para responder ao e-mail, obteve-se o retorno de sete estudantes: quatro rapazes e três moças, sendo que apenas um rapaz obteve bônus no exame de seleção. Buscando assegurar a diversidade nesse grupo quanto ao sexo e ao ingresso no CAp-Coluni com a concessão ou não pelo bônus, foram feitas mais duas tentativas. A segunda tentativa recebeu três respostas: um rapaz e duas moças, e nenhum deles obteve bônus no exame de seleção. Na terceira tentativa, não se obteve nenhuma resposta. Os oito sujeitos são, portanto, dois estudantes de cada turma da escola e regularmente matriculados na terceira série do ensino médio: quatro moças com maior rendimento entre os pares de turma e quatro rapazes com maior rendimento

entre os pares de turma, sendo que apenas um rapaz obteve bônus no exame de seleção. Esses oito sujeitos foram investigados por meio de entrevistas semidiretivas, concedidas entre 09 e 18 de abril de 2020, que abordaram as trajetórias escolares da educação infantil ao ensino médio e suas vivências escolares no CAp-Coluni durante o ano de 2018 até a ocasião da entrevista.

No momento em que os entrevistados não sabiam responder as perguntas relacionadas ao início de suas trajetórias escolares, os pais, ou o familiar que mais se dedicou à escolarização de seus filhos, foram convidados a responder essas questões imprescindíveis para esta pesquisa. Cabe mencionar que todas as entrevistas ocorreram sem intercorrências e foram realizadas à distância, por meio da plataforma Google Meet<sup>®</sup>, em horário previamente agendado com o entrevistado e com duração entre 40 e 80 minutos. Isso foi necessário devido à suspensão das aulas presenciais na UFV por tempo indeterminado, conforme o Ato nº. 19/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e em observância a Portaria nº. 188, de 3 de fevereiro de 2020, do Ministério da Saúde, que declarou Emergência em Saúde Pública em decorrência da infecção pelo novo coronavírus.

O material discursivo que constitui o corpus da pesquisa qualitativa, gerado por meio de entrevistas, foi analisado de forma transversal. Já cada uma das entrevistas foi estudada de forma vertical. Ambos os procedimentos estão em consonância com os pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), por meio dos quais buscou-se as recorrências entre as trajetórias, as práticas educativas familiares, as vivências pesquisadas e, em cada um dos casos, a singularidade de cada percurso. O corpus de análise foi organizado por meio do software ATLAS.ti<sup>®</sup> e foi preparado com vistas em verificar quais trechos da amostra estavam de acordo com os objetivos da pesquisa. No software, os trechos foram codificados, conforme a temática, em unidades de registro, ou seja, selecionaram-se os trechos pertinentes e em consonância com o problema e as hipóteses desta pesquisa, atentando-se para que o conjunto de informações mantivesse seu sentido fora do contexto original e para explorar inteiramente seu significado. Após essa etapa, as unidades foram agrupadas em categorias, também conforme a temática, obedecendo os pressupostos de pertinência, exaustão, homogeneidade, exclusão mútua e consistência. Por fim, as categorias foram descritas e interpretadas (BARDIN, 1977), resultando no terceiro e no quarto capítulos desta pesquisa.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro discute os traços da excelência escolar dos estabelecimentos de ensino, as práticas educativas familiares, as trajetórias escolares em suas relações com a construção da excelência escolar, e, por último, as vivências escolares em estabelecimentos de ensino de excelência. No segundo capítulo, qualifica-se o CAp-Coluni como um colégio de excelência a partir da sua história, do rigoroso

processo seletivo, dos recursos humanos altamente qualificados, da rotina escolar, da infraestrutura e do alto desempenho de seus estudantes. As análises dos dados dos questionários socioeconômicos e do desempenho escolar no ano de 2018 dos alunos matriculados na primeira série do CAp-Coluni em 2018 também compõem o segundo capítulo. No terceiro capítulo, é feita a análise dos dados gerados por meio de entrevistas sobre a construção das trajetórias escolares e as práticas educativas familiares dos oito sujeitos entrevistados neste trabalho, cujo desempenho escolar na primeira série permite classificá-los como os “mais” excelentes dentre os excelentes. O último capítulo aborda as vivências escolares dos oito estudantes no CAp-Coluni da primeira série até o momento da entrevista. Por fim, nas considerações finais, sintetiza-se aquilo que foi descrito ao longo desta pesquisa e constroem-se as respostas, sempre à guisa de conclusões, às indagações feitas por este trabalho.

## CAPÍTULO I

### A EXCELÊNCIA ESCOLAR

Este capítulo discute parte da literatura que apresenta os critérios e as características da excelência escolar, sua construção e as vivências dos estudantes matriculados em instituições consideradas de excelência. O capítulo está dividido em três seções. A primeira apresenta os traços de excelência dos estabelecimentos de ensino mostrados, sobretudo, nos trabalhos de: Bourdieu (1996, 2011), Costa (2017), Ferrari (2002), Lacerda (2008), Perrenoud (1999), Quaresma (2014; 2015), Torres e Palhares (2011) e Wacquant (1996). Na segunda seção, far-se-á a discussão sobre as práticas educativas familiares, as trajetórias escolares em suas relações com a construção da excelência escolar, embasando-se, principalmente, nos seguintes trabalhos: Bourdieu (1996, 2011), Brandão e Carvalho (2011), Costa (2017), Fialho (2012), Nogueira (2000) e Quaresma (2013). Na terceira, discorrer-se-á sobre as vivências escolares em estabelecimentos de excelência, tendo como referência os estudos de Costa (2017), Bourdieu (1996), Nogueira (2000) e Portes (2014). Nessa seção, também serão analisadas as produções textuais que tratam das vivências escolares dos discentes do CAp-Coluni e publicadas entre os anos de 2003 e 2019.

#### **1.1 Traços da excelência escolar dos estabelecimentos de ensino**

A definição da abordagem de traços da excelência dos estabelecimentos de ensino se deveu ao reconhecimento da complexidade do conceito de excelência escolar e as dificuldades para defini-lo e avaliá-lo, conforme apontam Quaresma (2014) e Costa (2017). Brandão (2007, p. 15) ainda acrescenta que, “apesar de o estudo das elites escolares já estar legitimado na agenda da Sociologia da Educação, ainda assim, no campo da educação, o tema encontra resistências”, pois se questiona a legitimidade dos estudos sobre as elites escolares em um contexto de elevada desigualdade escolar, como o brasileiro.

O debate sobre a excelência escolar, conforme Torres e Palhares (2011, p. 226), teve início na década de 80 com certa recorrência “nos discursos políticos sobre educação, assumindo uma importância crescente à medida que foi sendo associado a preocupações relacionadas à qualidade, à competitividade, ao mérito e à eficácia do sistema educativo”. Apesar disso, os pesquisadores indicaram que existem poucos trabalhos que se debruçam sobre a excelência escolar, e, quando existem, não são diversificados.

Considerando que há diferentes formas de excelência escolar, Quaresma (2014, p. 117) argumenta que ela pode

[...] ser equacionada em termos de extensão do percurso acadêmico ou do nível dos resultados obtidos; pode ainda ser medida durante a carreira escolar – em momentos chave ou no seu final – ou, pelo contrário já fora dela, através da avaliação da participação societal do adulto; pode, enfim, ser equacionada em termos de performance de alguns alunos ou de distribuição equitativa dos recursos educativos pela totalidade da população, não merecendo a classificação de excelente um sistema de ensino produtor de fortes desigualdades performativas entre os alunos.

Nesta seção, foi feita escolha de discutir os traços da excelência nas instituições escolares levando-se em conta: (i) as condições institucionais de produção da excelência escolar, ou seja, história, infraestrutura, estilo pedagógico, formas de recrutamento e seleção dos alunos; (ii) as características do corpo docente e (iii) do corpo discente dos estabelecimentos de ensino de excelência. A definição dessas três categorias foi feita após o estudo da literatura sociológica sobre a excelência escolar indicada na introdução deste capítulo.

## **1.2 As condições institucionais de produção da excelência escolar**

Lacerda (2008) investigou a excelência escolar do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) em sua história e nas suas características. A pesquisadora considerou como indicador de excelência escolar dessa instituição: o reconhecimento e prestígio dele dentre as demais instituições de ensino superior no Brasil, a Engenharia como área de formação de seus alunos e o percurso escolar sem reprovações, com apenas duas apresentações ao vestibular do ITA e com idade até 21 anos. Os traços da excelência escolar na pesquisa da autora perpassam por seis indicadores: as instalações físicas do Instituto, a construção da história da instituição, o concorrido vestibular para se tornar um estudante do ITA, pelo que a autora denomina como estilo educativo do ITA, pela atração dos portadores do diploma desta instituição por grandes empresas e pelo ramo de negócios e, por fim, pelo modo como os estudantes compartilham e expressam a imagem de excelência escolar do ITA, uma clara expressão do espírito de corpo (BOURDIEU, 1996).

Dos traços de excelência escolar observados por Lacerda (2008), destaca-se a descrição do espaço físico encontrada nos registros sobre o instituto que o torna, nas palavras da autora, um caso exemplar e distingue-o das demais instituições no contexto do Brasil. Isso se deve às referências feitas à autoria de Oscar Niemeyer, reconhecido arquiteto brasileiro e responsável pelos projetos arquitetônicos dos edifícios que ocupam esse espaço. Outro elemento físico que distingue o Instituto em suas instalações é a disposição de dois quadros em sala de aula, que são inteiramente ocupados para solucionar problemas matemáticos, conforme descrito nesse trabalho.

Na história do ITA, encontram-se outros elementos para ratificar a excelência escolar da instituição, uma vez que ele foi concebido seguindo padrões norte-americanos e de outros estabelecimentos de ensino internacionais (LACERDA, 2008). O precursor do projeto educativo era um militar vinculado ao Comando da Aeronáutica, subordinado ao Ministério da Defesa brasileiro. O plano elaborado por ele fazia parte de um projeto macroestrutural para a criação do Centro Técnico da Aeronáutica e remonta à década de 50, época em que o desenvolvimento, a segurança e a soberania nacional estavam em voga no contexto de nacionalismo, desenvolvimento e fomento à indústria. Posteriormente, o plano foi apresentado a um docente vinculado à área de Aeronáutica do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), que respondeu pela versão final do plano. Esse vínculo com os norte-americanos está para além da elaboração da versão do plano de criação do Instituto, pois os reitores e os primeiros professores, que ocupavam os demais cargos acadêmicos, também eram estadunidenses. Esses elementos históricos permitiram que a pesquisadora concluísse que o ITA se distingue das demais instituições de Engenharia no Brasil.

Outro elemento destacado na pesquisa como característica de estabelecimentos de excelência foi a seleção de estudantes. Com efeito, reúne-se um grupo socialmente homogêneo e exclui-se da instituição outros candidatos. Para o ingresso no ITA, exigia-se a obtenção de, no mínimo, 40% dos pontos nas avaliações de cada uma destas disciplinas: Física, Português, Inglês, Matemática e Química. A partir das vagas disponíveis, os candidatos classificados apresentam-se para a segunda etapa de avaliação e para a aprovação nos exames físicos e psicológicos. As disciplinas de Matemática e Física, escolhidas para a condução do trabalho da autora, ocupam posição de prestígio na hierarquia das disciplinas escolares e não constituem uma mera adequação dos conteúdos testados no vestibular e dos ensinados pelo Instituto. Essas duas disciplinas foram escolhidas como critérios de excelência escolar devido à importância e à nobreza socialmente reconhecidas, pois elas pareciam ser aferidas com peso maior nos exames altamente reconhecidos. Além disso, os professores dessas disciplinas gozam de status em seus locais de trabalho e os alunos com bom desempenho nesses conteúdos parecem não somente dedicarem-se ao estudo delas, como também detinham aptidões e talentos para obter sucesso nessas disciplinas, sob os quais se escondem o capital cultural acumulado ao longo de suas trajetórias escolares, conforme explicado na pesquisa.

No que tange à prática pedagógica no ITA, Lacerda (2008) destacou a criação de um regime de aconselhamento, prática na qual um professor da instituição assume o papel de conselheiro do estudante, transmitindo a ele os valores caros à instituição: compromisso, liberdade, responsabilidade, consciência social e comunitária. Dessa forma, assegurava-se o

estreitamento dos laços dessa comunidade educativa por meio do compartilhamento entre os sujeitos de informações relativas à vida pessoal, educacional e vocacional. No período investigado, o regime tal como idealizado pareceu ter sido transformado pelas formas de socialização entre alunos e ex-alunos, uma forma de interação que colabora para a construção desses valores institucionais.

Outro elemento identificado na pesquisa como componente da prática pedagógica é o regime disciplinar. Nesse regime, a relação dos estudantes com os demais membros da comunidade escolar deve ser agradável e de honra e harmonia, além de ser aceita de modo consciente pelos pares. Assim, o regime disciplinar se tornara bom e necessário. A seleção dos estudantes com propriedades sociais similares, uma faceta do processo seletivo da instituição, auxiliava na manutenção dessas normas escolares. O resultado desse rigor disciplinar e das exigências institucionais, traços das escolas de excelência, asseguram a alta posição que essas instituições ocupam no subcampo dos estabelecimentos de ensino superior e é capaz de distingui-las das demais.

No ITA, o rigor disciplinar e as exigências institucionais são vistos como algo positivo (LACERDA, 2008). Essa lógica de submissão a avaliações a todo instante foi capaz de produzir nos estudantes da instituição a demanda pelo esforço, pelo desempenho e pelo trabalho escolar contínuo e feito com a qualidade que a instituição requer. Isso resultou nos relatos colhidos pela pesquisadora, os quais descreveram que suas vivências escolares na instituição seriam como uma sobrevivência naquele espaço.

Na série histórica 2004-2008 investigada, a relação de candidatos por vaga variou de 42,7 a 56,8, confirmando a alta competitividade para o ingresso na instituição. Nessa mesma série histórica, os homens se apresentaram para o exame em maioria, correspondendo a 80% do todo, em média. Esses candidatos frequentaram, também em maioria, estabelecimentos de ensino privados. Houve, ainda, um percentual elevado de estudantes oriundos de estabelecimentos de ensino da rede federal de ensino. Outro dado apresentado foi a frequência nos cursinhos preparatórios para o ingresso no ensino superior, uma média de 41% dos candidatos. Porém, o tipo de estabelecimento de ensino frequentado e a formação obtida no ensino médio podem ter permitido a dispensa desses candidatos aos cursinhos como forma de preparação para o ingresso no Ensino Superior (LACERDA, 2008).

A idade média de 18 anos para o ingresso desses estudantes revela o fluxo contínuo, ou seja, sem interrupções entre as séries do ensino fundamental e do ensino médio e que também configura um traço da excelência escolar. Além disso, essa precocidade para a entrada no Instituto e na posterior conclusão dos estudos ratificam essa excelência.

O último elemento da prática pedagógica descrito foi a convivência entre os estudantes civis e os militares, dada a vinculação do ITA ao Comando da Aeronáutica. Mesmo que um pequeno grupo de estudantes opte por permanecer na carreira militar, as normas do ITA estabelecem a matrícula simultânea e compulsória no Centro de Preparação de Oficiais da Reserva da Aeronáutica. Nesse Centro, os estudantes deveriam se apresentar com indumentária uniforme: camiseta branca e jeans. O cabelo era aparado e estava sempre curto, regra da qual excetuam-se as mulheres. Mesmo que todos estejam sob um padrão físico e comportamental, observar-se-ia a distinção entre esse corpo discente por meio das vivências escolares, ou seja, no modo de vida nas moradias estudantis e na organização dela, no ritmo e no tempo destinados aos estudos, na verificação do rendimento escolar e, por fim, nas práticas de lazer, de cultura e de entretenimento, cujo acesso se dava àqueles capazes de cobrir os custos financeiros que elas requerem (LACERDA, 2008).

No contexto americano, Wacquant (1996) destacou que a escola detém o labor de ratificar as divisões sociais, por meio da distribuição do capital cultural e do capital econômico que vão orientar o acesso dos indivíduos às oportunidades, às posições nas classes sociais e produzir efeitos sobre as suas trajetórias. As condições institucionais de produção da excelência escolar, portanto, circunscrevem-se em um cenário altamente competitivo, no qual os sujeitos com posse de diversos capitais buscam o triunfo sobre os demais. Nesse cenário, o valor e a potência daquilo que pode ser investido por cada sujeito regem todo o jogo, visando, sobretudo, ao êxito no processo de escolarização e na busca pelas melhores instituições de ensino, espaço em que essa excelência se manifesta. Assim, Wacquant (1996, p. 12, tradução nossa), referindo-se aos estabelecimentos de ensino superior franceses, destaca que “o campo das escolas de elite separa e favorece as várias categorias de herdeiros do poder [...]”. No entanto,

Primeiro, torna-se cada vez mais caro ser um herdeiro: as escolas de elite em todos os lugares normalmente sujeitam seus alunos a regimes austeros, estilos de vida austeros e práticas de mortificação intelectual e social que envolvem sacrifício pessoal significativo. Segundo, à lógica que agora governa a transmissão de privilégios, nem todos os executivos, cirurgiões ou cientistas têm a garantia de alcançar uma posição social comparativamente eminente no final da corrida, embora eles desfrutem de todas as vantagens possíveis desde o início. (WACQUANT, 1996, p. 16, tradução nossa)

Apesar dos altos custos para tornar-se um herdeiro, na perspectiva do autor, existem diferenças no processo de seleção desses estudantes para os estabelecimentos escolares de elite, pois as escolas intelectuais, como a Escola Normal Superior de Paris, atraem e honram aqueles com disposições, condutas educativas e capitais que esses estabelecimentos exigem e valorizam. Em outras palavras, esses estabelecimentos recebiam a prole oriunda das frações cultas da burguesia. Por outro lado, instituições de ensino superior como a Escola de Altos

Estudos Comerciais de Paris e a Escola Politécnica de Paris, estabelecimentos voltados para os comandantes da indústria e do Estado, destinavam-se aos filhos das frações economicamente ricas da alta burguesia francesa. Nesse mesmo subcampo, a Escola Nacional de Administração recrutava e selecionava aqueles estudantes com competências culturais e econômicas rentáveis ao estabelecimento e provenientes de famílias tipicamente com altas credenciais e riquezas herdadas (WACQUANT, 1996).

Aplicando a teoria bourdieusiana no subcampo das instituições de ensino superior norte-americanas, Wacquant (1996) percebeu que para captar essas diferenças entre os estabelecimentos de ensino superior, bastava observar as diferenças naquele sistema de educação, ou seja, a observação dos sistemas público e privado; das faculdades, como as comunitárias; e das universidades, principalmente às ligadas às universidades de Brown, Columbia, Cornell, Dartmouth, Harvard, Universidade da Pensilvânia, Princeton e Yale, as quais formam um grupo de prestígio denominado *Ivy League*. As diferenciações entre os estudantes ocorriam no interior de cada uma dessas instituições, por exemplo, entre os cursos de artes ou de ciências, na escolha por cursos para carreiras específicas, especialmente Direito, Medicina ou Administração, e nos conhecimentos e nas habilidades relacionadas à pesquisa ou ao serviço, à crítica ou a experiência, à criatividade ou à utilidade que esses cursos requerem.

O recrutamento altamente seletivo das instituições de ensino superior refletia-se, nos dados dos ingressantes nesse nível de ensino. Os dados apresentados revelaram que os estudantes de internatos de elite, em sua maioria, eram os que acessavam o ensino superior, contra os demais estudantes de escolas confessionais, privadas e das escolas públicas. Desses alunos, os quais foram considerados superprivilegiados, 9 em 10 ingressantes eram filhos de profissionais em áreas consideradas de prestígio e de pessoas do mundo dos negócios. Ao todo, dois terços desses pais e um terço dessas mães concluíram os cursos para carreiras específicas ou a pós-graduação. Indicou-se, ainda, que aproximadamente 50% dos candidatos de faculdades preparatórias às universidades da *Ivy League*, 42% obteve aprovação, contra 26% dos demais candidatos oriundos de todo o país. Isso se deveu aos laços organizacionais e ao recrutamento existente entre esses estabelecimentos preparatórios de alto status para essas universidades.

No Brasil, ao estudar as trajetórias de docentes da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) oriundos das camadas populares, Costa (2017) destacou como traços da excelência escolar e reputação dessa universidade: a posição nos rankings de instituições de ensino superior, os dados sobre sua produção científica e sobre a pontuação obtida por ingressantes e egressos em exames de larga escala. Um apêndice de sua tese expôs como a ideia de excelência

escolar apareceu imbricada na história de uma instituição que foi criada para atender parte da elite paulista que havia ficado como excedente no disputado vestibular da então Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, hoje denominada Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP).

Ainda que com recursos humanos e estruturais precários, a Escola Paulista de Medicina na época iniciou suas atividades com a missão de atender aquela elite excluída do vestibular da Faculdade. Conforme Costa (2017) explicou, a manutenção da Escola foi garantida por meio de doações e pagamentos dos alunos e de mensalidades cobradas dos fundadores da instituição, os quais converteram-se em docentes voluntários. Décadas depois, essa Escola se tornou uma Universidade, atendendo ao padrão de alta produtividade que o corpo docente havia alcançado e à tradição em formar profissionais da área da saúde. Os estudantes eram recrutados por meio de um vestibular, caracterizando a instituição como a segunda mais procurada, precedida pela USP. Mesmo em posição inferior à USP, a Unifesp conseguia atrair a elite estudantil do país, a qual era exposta a uma prática pedagógica envolvendo ensino, pesquisa e extensão.

Se observados os dados do Índice Geral de Cursos na série histórica 2008-2010, a Unifesp foi qualificada com a nota máxima por esse indicador, o que fez com que a instituição figurasse no seletor grupo das melhores universidades públicas do contexto brasileiro, ou seja, fosse tida como uma universidade de excelência. Entre os vários traços da excelência escolar identificados por Costa (2017), interessa para esta pesquisa observar que a excelência está na infraestrutura, na alta titulação dos docentes e na prevalência do regime de dedicação exclusiva, elementos que serão observados no CAP-Coluni e descritos no segundo capítulo desta pesquisa.

Também no contexto brasileiro, Brandão (2007) conduziu uma investigação em nove escolas de ensino médio apontadas como as melhores no Rio de Janeiro. Um dos traços de excelência escolar identificados pela autora foi o “clima escolar”, que favorece o alto desempenho dos alunos. Esse clima envolve, primordialmente, as características do corpo docente e do corpo discente, elementos que serão tratados nas próximas seções.

### **1.2.1 As características do corpo docente**

Brandão (2007) apontou as características do corpo docente como capazes de produzir elites escolares e de resultar em um clima favorável à produção da excelência escolar. Nesses estabelecimentos, os estudantes reconheceram que suas escolas eram locais para fortalecimento e criação de laços de amizade. Além disso, os professores foram reconhecidos como aqueles que incentivavam os estudantes a melhorarem e estavam disponíveis para sanar as dúvidas e explicar o conteúdo até que o alunado tivesse entendido. Foi detectado que esses professores

possuíam uma vasta experiência docente e trabalhavam nas instituições há bastante tempo. Essa estabilidade indicou condições de trabalho favoráveis, coesão e adesão desses professores ao projeto institucional dos estabelecimentos de ensino investigados, traços importantes para a construção da excelência escolar. Observou-se, ainda, que a remuneração média desses docentes estava acima da média salarial da categoria. No entanto, identificou-se que parte dos docentes exercia a profissão em outros colégios cariocas.

Reconhecendo que o espaço institucional investigado por Costa (2017) tem exigências distintas de uma escola de educação básica, surgem outros elementos para assegurar a excelência acadêmica da Unifesp e que se aproximam dos encontrados no CAP-Coluni. Nesse sentido, outros traços relativos ao corpo docente são: a longevidade acadêmica de professores, os quais mesmo aposentados permanecem como colaboradores na instituição; as recorrentes homenagens obtidas pelos docentes; a ocupação de espaços extrainstitucionais; o alto volume e a qualidade da produção científica; e a dedicação e o labor na construção de novas áreas de atuação na instituição. Vale salientar que parte dos docentes investigados por Costa (2017) reconheceu ter sido aluno de professores notáveis nessa mesma instituição, caracterizando o que a pesquisadora denominou como endogenia altamente valorada e se aproximando do fato de que alguns estudantes do CAP-Coluni possuem membros da família também egressos do colégio (BARBALHO, 2008).

Na França, Vasconcellos (2006) realizou uma pesquisa envolvendo docentes que lecionavam na última série do ensino médio de seis estabelecimentos de ensino daquele país: três públicos e três privados. O objetivo da autora foi averiguar de que forma o grupo de 18 docentes investigados nessas escolas transmitem os conhecimentos às turmas e de que modo esse trabalho pedagógico constrói a excelência escolar. De acordo com ela,

[...] interessa-nos conhecer melhor as modalidades por meio das quais esses estabelecimentos constroem sua “excelência”, para extrair elementos que possam ser transpostos a outros estabelecimentos, assim como para compreender melhor a atuação e as estratégias dos diversos atores envolvidos na escolarização dos alunos desses estabelecimentos. (VASCONCELLOS, 2006, p. 1091)

Na pesquisa de Vasconcellos (2006), destacou-se a figura dos professores e o trabalho pedagógico promovido por eles como um dos traços da excelência escolar. De modo geral, identificou-se que os docentes investigados estavam no exercício do magistério por um período longo, variando de oito a 21 anos e já haviam lecionado em outras escolas anteriormente. Os nove docentes do estabelecimento privado haviam se dedicado aos estudos de pós-graduação, em nível de mestrado e já haviam trabalhado no setor público antes do ingresso no setor privado, uma mudança por questões relacionadas à disciplina em sala de aula e da relação com as famílias dos estudantes.

A chegada desses professores nos colégios particulares foi marcada pelo treinamento para lecionar no estabelecimento, o que envolveu o planejamento das aulas a serem dadas e ao exercício de atividades fora do espaço escolar. Identificou-se que foi solicitada a esses docentes a elaboração de anotações para serem utilizadas nas reuniões pedagógicas, realizadas mensalmente ou semestralmente, a depender da escola investigada. Nos estabelecimentos privados, o trabalho docente envolvia a observação dos comportamentos dos estudantes e serviam de base para as reuniões pedagógicas e para as reuniões de pais. Havia, ainda, nessas escolas, o controle sobre as atitudes, os gestos e as exigências feitas aos estudantes, o que transformava o ambiente em um espaço de confiança, diálogo, afabilidade, firmeza e perseverança entre professores e alunos, conforme descreveu a autora (VASCONCELLOS, 2006).

Esses professores participavam de capacitações e de treinamentos para os exames de ingresso no ensino superior aos quais os estudantes se submetiam. A atuação desses docentes envolvia, ainda, a orientação ao gerenciamento do tempo do estudante para a execução das práticas escolares e extraescolares. Em um desses colégios, encontrou-se o uso da agenda de atividades como forma de predefinir o tempo que o estudante deve dedicar às suas tarefas. Por fim, nesses estabelecimentos privados, os estudantes eram encorajados pelos professores a fazerem trabalhos em grupo, como forma de trocar experiências. Contudo, os exercícios para casa continuaram sendo exigidos, e, em alguns casos, as atividades escolares a serem feitas em casa eram acompanhadas de um professor particular, o que se dava devido ao nível de exigência dessas escolas no último ano do ensino médio.

Já no setor público, os docentes investigados relataram as dificuldades encontradas devido à heterogeneidade do alunado que frequentava os estabelecimentos. No entanto, as vivências docentes adquiridas por meio do tempo de serviço se refletiam na capacidade que esses professores tinham para reorientar suas ações na sala de aula. Apontou-se a adaptação desses docentes em seu trabalho pedagógico em face do desinteresse dos estudantes para atividades de cunho artístico e cultural, ainda que oriundos de frações mais favorecidas daquele contexto. De acordo com Vasconcellos (2006), o modo como o trabalho docente foi organizado nessas escolas garantiu o bom funcionamento institucional e a boa colocação desses estabelecimentos públicos entre as melhores escolas, pois eram delegadas competências aos: professores, servidores e gestores, e toda a comunidade escolar – pais e membros das comunidades locais – estava envolvida no trabalho pedagógico.

Nas instituições públicas, os docentes recorriam a meios audiovisuais, debates e outras práticas pedagógicas capazes de favorecer os percursos escolares daqueles estudantes com mais

dificuldades de aprendizagem. Isso resultou em uma “eficiência pedagógica, que se deve essencialmente a seu tempo de prática docente”, a qual permitiu a esses professores se adaptarem ao público diversificado, aproveitarem as vivências e “[saberem] intervir de modo correto junto do pessoal da inspeção [escolar] para demonstrar suas capacidades de lidar com os alunos que têm uma bagagem escolar insuficiente para satisfazer às exigências dos estabelecimentos considerados os melhores da academia” (VASCONCELLOS, 2006, p. 1106).

Em suma:

Esses docentes, ao aproveitarem não apenas suas aquisições empíricas do ofício como também os resultados de pesquisas, elaboram ajustes das práticas pedagógicas e desenvolvem assim relações de proximidade ou mais interativas com o público de nível mais fraco, e permitem que este último tenha êxito em sua carreira de aluno que, por suas origens socioescolares, não deixava augurar a realização de estudos no ensino geral, nem em estabelecimentos bem reputados. (VASCONCELLOS, 2006, p. 1108)

Como outro elemento que facilita o trabalho pedagógico e a construção da excelência escolar nos estabelecimentos de ensino público, a autora abordou, ainda, algumas características do corpo discente dessas instituições, propriedades que são discutidas na seção a seguir.

### **1.2.2 As características do corpo discente**

Na pesquisa de Vasconcellos (2006), detalhada na seção anterior, informou-se que a maior parte dos estudantes dos estabelecimentos de ensino público investigados eram oriundos de frações favorecidas das camadas sociais, representando cerca de 15% das matrículas de todo o setor público daquele contexto. Constatou-se que os filhos dos conjuntos das famílias dessas classes mobilizam-se junto com toda a equipe docente com vistas ao êxito dos estudantes. O corpo discente, portanto, era composto por filhos de pais com altos cargos no serviço público e no setor privado, tais como altos executivos de multinacionais localizadas naquela região, de professores do ensino superior ou pesquisadores, ou seja, famílias detentoras de “mais recursos culturais do que econômicos” (VASCONCELLOS, 2006, p. 1107).

Viana (2014) apresentou evidências de como a excelência escolar dos alunos se manifesta. Foram investigados sete estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) cujos percursos escolares anteriores à entrada na universidade foram marcados pela mudança da escola pública para colégios particulares por meio do Programa Bom Aluno de Belo Horizonte (MG)<sup>7</sup>. Os traços primordiais de excelência escolar desses alunos identificados foram as boas notas e o bom comportamento em sala de aula. Apesar do bom rendimento

---

<sup>7</sup> De acordo com Viana (2014), o Programa Bom Aluno seleciona jovens entre 12 e 18 anos de idade oriundos das camadas populares, tendo como critério o alto rendimento deles no estabelecimento de ensino público.

escolar dos alunos pesquisados, até o ingresso no Programa Bom Aluno, esse desempenho não estava associado à certeza ou à possibilidade de ingresso em cursos de graduação no ensino superior, até então em face das condições simbólicas e materiais desses estudantes.

Acerca das boas notas, traço claro da excelência escolar, destacou-se que esses estudantes eram, com base nas avaliações, os melhores estudantes da turma e estavam matriculados na melhor turma dos colégios frequentados, indicando o processo de enturmação no interior desses colégios com base no rendimento escolar. Esses estudantes declararam possuir comportamentos como “não conversar na aula, não fazer bagunça, manter os deveres em dia, participar dos projetos da escola, ser assíduo às aulas, ser amigo dos professores, perguntar sobre o que se tinha dúvida, pesquisar acerca dos assuntos trabalhados em sala de aula” (VIANA, 2014, p. 31). É possível que esse bom comportamento tenha sido tratado como algo excepcional nos colégios frequentados e tenha sido um componente central na produção desses bons rendimentos escolares, de acordo com a autora.

Outra característica encontrada nesses estudantes foi o êxito nos anos iniciais de escolarização, indicando que esses estudantes sempre tenham sido bons alunos, em termos de rendimento escolar. Por outro lado, a mudança de um colégio público para outro privado acarretou a clivagem e a clara diferenciação dos níveis de excelência. Isso se deu devido aos “novos parâmetros de excelência/bom desempenho escolar” que envolviam “os tipos de estabelecimentos de ensino frequentados no ensino básico – da rede pública ou privada ou nas diferentes disciplinas de estudo a partir do ensino médio, que apresentavam exigências intelectuais específicas” (VIANA, 2014, p. 34). Essa mudança de estabelecimentos de ensino representou o encontro com novas exigências escolares, com a necessidade de aprofundar o conteúdo explicado pelos professores e a necessidade de se envolver inteiramente com as atividades escolares. Em alguns casos, esses estudantes tiveram de lidar com o baixo rendimento em algumas disciplinas face às novas exigências.

O ingresso no ensino superior dos sete sujeitos investigados aconteceu de maneira ininterrupta, indicando a manutenção desse bom desempenho escolar. De modo geral, para Viana (2014, p. 39, grifos da autora), os sujeitos investigados “se mostraram muito *mobilizados* para os/nos estudos, mobilização que se expressava em *envolvimento efetivo com as atividades escolares*”.

Do ponto de vista de Perrenoud (1999), esse envolvimento e essa mobilização dos alunos com o trabalho e as avaliações escolares também são traços que constituem a excelência escolar. O fenômeno, então, pode ser mensurado por meio da verificação da “[...] aplicação, da seriedade do aluno, seu desejo de fazer [as tarefas escolares] direito quanto de suas

competências” (PERRENOUD, 1999, p. 43). Assim, o que caracteriza a excelência escolar, na lógica das avaliações, são as disposições ao conformismo ou o hábito dos alunos submetidos a ela.

Na ótica das avaliações escolares, a interiorização desse bom hábito não requer a mobilização de excessivos recursos intelectuais e culturais. Bastaria o estudante ser, em alguma medida, perfeccionista, ter boa memória e ser aplicado na observação e memorização das regras escolares. Por essa razão, alguns estudantes são exitosos independentemente da inteligência ou da cultural geral, “mais do que graças a elas, há um obstáculo que não deve se transpor, salvo, talvez em certas escolas ou certas aulas, que transformam um conjunto do trabalho escolar em rotinas a realizar, sem intuição nem raciocínio, mas com a maior minúcia” (PERRENOUD, 1999, p. 45). Assim, os estudantes aprenderiam, desde o início de sua escolarização, um ofício, referindo-se ao aprendizado sobre a maneira de apresentar trabalhos escolares, de caligrafia e de normatização das tarefas e de reconhecer as perguntas dos professores, entre outros elementos. Inclui-se nesse ofício o que se denomina como “competências estratégicas”, ou seja, a arte de saber lidar com as situações de avaliação escolar, tais como: “assumir o risco de responder depressa sem verificar tudo, para fazer todas as questões; saber avaliar chances de responder a elas corretamente, saber descobrir armadilhas, extrair o essencial de uma instrução, utilizar exemplos, saber calcular o trabalho de preparação” e outros aspectos das situações avaliativas (PERRENOUD, 1999, p. 45). No entanto, o autor alerta para o fato de que há estudantes que consideram esse ofício como algo forçado e o desempenham para esquivar-se de incômodos, conquanto outros invistam em suas tarefas escolares conscientes do que está em jogo.

Em Portugal, Torres e Palhares (2011) conduziram um estudo sobre os alunos excelentes em uma instituição pública. O critério para inclusão dos sujeitos foi o alto rendimento escolar, com média igual ou superior a 18, em um total de 20 pontos. Nessa pesquisa, foram analisadas as propriedades sociais desse alunado, as trajetórias e as vivências escolares desses estudantes, por meio da observação da presença deles em atividades escolares e extraescolares.

As propriedades sociais dos estudantes investigados indicaram que a maioria desses alunos é de famílias com prole reduzida, ou seja, possuem apenas um irmão ou são filhos únicos. Em parte, esses estudantes são filhos de pais e mães com profissões intelectuais. Por outro lado, destaca-se a existência de estudantes filhos de pais e mães que são operários ou ocupam cargos de menor prestígio social. Na escolarização desses pais, encontra-se um grupo que detêm o grau superior de escolaridade, enquanto um número similar de progenitores não

ultrapassou o último nível da educação básica. Para os autores, os dados encontrados “revelam que os alunos distinguidos nessa escola parecem contradizer as lógicas meramente reprodutivas imputadas à instituição escolar” (TORRES; PALHARES, 2011, p. 232).

Segundo Ferrari (2002), em estudo desenvolvido na América do Norte, a excelência escolar dos estudantes não é um produto individual, pois depende da relação deles e do ambiente no qual eles estão inseridos. A excelência escolar, para o autor, “[...] envolve a experiência incorporada em um contexto social de instituições e práticas culturais que impõem expectativas normativas sobre as categorias pelas quais se treina e se avalia os indivíduos [...]” (FERRARI, 2002, p. 229, tradução nossa).

De acordo com o autor, os estudantes de excelência possuem três características em suas trajetórias escolares. A primeira é a capacidade de refletir, definir objetivos, monitorar o progresso e manter o registro de suas ações. Dessa forma, o indivíduo será capaz de definir quais estratégias funcionam melhor para ele por meio da reflexão sobre as suas ações. A segunda envolve a capacidade de detectar nas capacidades cognitivas e no comportamento os pontos fortes e os pontos fracos que possui, potencializando, assim, as melhores habilidades. Por fim, a última característica se refere à capacidade de refletir sobre os erros ao longo do percurso e aprender com eles.

Bourdieu (1996, 2011), referindo-se ao conjunto de alunos laureados no concurso geral francês, argumentou que a definição social da excelência escolar está para além da simples adjetivação de inteligência, brilhantismo ou talento. Nesse sentido, essa adjetivação ancora-se “em função de critérios puramente universitários, a pré-seleção dos noviços mais aptos a integrar-se na instituição justamente por serem os mais ajustados ao ideal de excelência universitária e os mais convictos do valor universal dos valores universitários” (BOURDIEU, 2011, p. 232). A seleção promovida por esses estabelecimentos de ensino é feita, mais amiúde, com base nas propriedades demográficas, sociais e escolares dos estudantes e as diferenças secundárias que os distinguem dentre os demais nas frações das camadas sociais às quais eles pertencem. A análise dessas propriedades revelou que os estudantes laureados eram mais jovens em relação aos demais, provenientes dos estabelecimentos de ensino da região de Paris e matriculados nessas escolas a contar do ano equivalente à idade regular. Esses estudantes também eram oriundos de extratos mais favorecidos socialmente e culturalmente.

Na série histórica 1966-1968, os dados de Bourdieu (1996, 2011) apontaram que os filhos e filhas de trabalhadores constituíam um grupo reduzido dos laureados, mas diferenciavam-se dos demais membros do grupo social devido à titulação dos pais, representando o nível cultural elevado entre os pares da classe. Essa precocidade foi capaz de

situar os sujeitos “desde logo na pista de uma *trajetória social* apta a levá-los mais longe e mais alto no mesmo espaço de tempo” (BOURDIEU, 2011, p. 238, grifos do autor). Nessa perspectiva, a valorização dessa precocidade por meio do culto escolar ao estudante “gênio” ou “prodígio” recobre a naturalização dos privilégios sociais.

Em Portugal, Quaresma (2014, p. 129) encontrou um cenário em duas instituições no qual a “excelência e o mérito” são “palavras de ordem”. Nesses dois colégios investigados, a excelência escolar está associada à formação de uma elite escolar no campo intelectual, profissional e moral, resultando no que a autora denominou de “excelência de banda-larga”. A distinção desses alunos ocorria por meio da entrega de prêmios, momentos em que ocorrem “os discursos da exaltação do ideário escolar, do mérito e da excelência”. Nessas cerimônias havia a lembrança de que “as conquistas individuais são também reflexo de um investimento institucional e que no seu eu individual se encontram decalcados os princípios e os valores do eu institucional” (QUARESMA, 2014, p. 128). Foi observado que, de modo geral, é característico dos estudantes desses estabelecimentos de ensino a adesão deles a essas competições e rituais de consagração. O estudo das propriedades sociais desses alunos indicou que eles eram filhos de pais das frações das camadas médias que atuavam nas áreas de Engenharia, Medicina, Economia e Gestão de Empresas. Constatou-se, ainda, uma quantidade expressiva de pais e mães com diplomas universitários (licenciados, mestres, doutores e pós-doutores), revelando a “forte capitalização cultural destas famílias” (QUARESMA, 2014, p. 123).

Em outra publicação, desta vez sobre o contexto chileno, Quaresma (2015) identificou que a excelência emerge concatenada à competição do próprio estudante com seus pares, decorrendo da imposição pela alta performance e pela competição em si às quais entregam-se as instituições escolares e seus membros. Tal como descreveu Wacquant (1996), a excelência escolar naquele país exigia “[...] abdições e custos [encontrados em] testemunhos de quotidianos preenchidos com atividades escolares e sem tempo para a socialização juvenil, mas também relatos de casos de depressão e tentativas de suicídio” (QUARESMA, 2015, p. 1498).

Nesse trabalho, a pesquisa sobre as propriedades sociais desses estudantes indicou que eles eram filhos de pais e de mães que concluíram os estudos em nível superior. Em maioria, os progenitores desses estudantes trabalhavam nos setores público e privado, exercendo cargos administrativos ou técnicos, posições em seus microempreendimentos ou eram operários. Esses alunos eram oriundos de bairros onde estavam ausentes “as franjas sociais mais capitalizadas” (QUARESMA, 2015, p. 1494). A maior parte dos estudantes declarou ter intenção em concluir os estudos em nível de doutoramento ou pós-doutoramento. Para eles, a excelência escolar está

associada ao gosto por aprender e à competição consigo mesmo, ou seja, no esforço contínuo e no trabalho duro sobre si mesmo.

Dentre os outros traços que definem a excelência escolar dos alunos pesquisados por Brandão (2007), encontrou-se o fato de que a maior parte dos estudantes estava matriculado na instituição desde o início de sua escolarização, indicando uma possível fidelização desse público à escola. No contexto investigado, os estudantes podiam recorrer a estratégias preventivas, ou seja, às aulas e aos professores particulares. Esse recurso ao professor particular revelou a “presença de uma relação entre a família e a escola marcada pelo desenvolvimento da autonomia dos estudantes na definição de suas necessidades escolares” (BRANDÃO, 2007, p. 18). Na observação do cotidiano desses estudantes, verificou-se que o contato entre pais e filhos favoreceu e estimulou a transmissão de capital cultural, pois esses sujeitos estabeleciam relações horizontais em seus lares, permitindo a aproximação e o diálogo sobre assuntos diversos, tais como conversas sobre obras literárias, sobre museus e exposições, sobre a futura profissão e a continuidade dos estudos.

Neste trabalho, os traços da excelência escolar nos estabelecimentos de ensino descritos permitem que se proceda o estudo desse fenômeno a partir das condições institucionais de sua produção, ou seja, na história da instituição, na infraestrutura, no estilo pedagógico, nas formas de recrutamento e de seleção dos alunos; das características do corpo docente e do corpo discente dos estabelecimentos de ensino de excelência. Nesse sentido, o estudo da excelência escolar requer a investigação sobre as trajetórias escolares e as vivências dos sujeitos considerados excelentes. Ao estudar a construção da excelência escolar no CAP-Coluni, Gomes (2014, p. 69) assinalou que “a excelência escolar e as trajetórias de sucesso são construídas a partir de diferentes variáveis sociais, culturais e econômicas”. Dessa forma, o próximo tópico aborda parte da literatura sociológica que trata sobre práticas educativas familiares, as trajetórias escolares e a construção da excelência escolar.

### **1.3 As práticas educativas familiares, as trajetórias escolares e a construção da excelência escolar**

Massi, Muzzeti e Suficier (2017), em uma revisão de literatura sobre o estudo das trajetórias escolares no campo da Sociologia da Educação brasileiro, identificaram que o aporte teórico mais utilizado nessas pesquisas são os trabalhos de Pierre Bourdieu. Segundo as autoras, os trabalhos bourdieusianos apontaram para a análise do modo como o “patrimônio (capital cultural, social e econômico) dos agentes e suas famílias e a trajetória e o desempenho escolar”

se articulam em torno do “sucesso ou insucesso escolar” (MASSI; MUZZETI; SUFICIER, p. 1854).

Em relação aos estudos sobre as trajetórias, Bourdieu (1998, p. 189) adverte que

Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um ‘sujeito’ cuja constância certamente não é senão aquela de que um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz de relações objetivas entre as diferentes estações. (BOURDIEU, 1998, p. 189)

Para Brito (2017), diversas variáveis se associam na constituição e nos fluxos das trajetórias dos indivíduos, revestindo diferenças singulares quando consideradas a origem social dos sujeitos e a influência de seus ascendentes. Segundo a autora,

Às noções de trajetória modal, coletiva ou individual, acrescentam-se as de trajetórias ascendentes e descendentes; passadas e potenciais; cruzadas, interrompidas, desviantes, dispersas ou de trânsfugas. O que vai diferenciar é a história familiar, relacionada aos processos de desclassificação e reclassificação decorrentes de sucessivas conversões e reconversões na vida do indivíduo, principalmente quando há mudança da fração de classe. (BRITO, 2017, p. 355)

Nogueira (1991), ante a reconstituição das biografias escolares de estudantes do Mestrado em Educação da UFMG oriundos de extratos diferentes da população, elaborou um estudo com o objetivo de construir bases para o estudo das trajetórias escolares, das práticas educativas familiares nas frações de classe social. Nessa base preliminar, a pesquisadora indicou que, a partir da publicação do texto *Os Herdeiros*, de autoria de Bourdieu (com colaboração de Jean-Claude Passeron), parte da pesquisa no campo da Sociologia da Educação passou a considerar os mecanismos e os efeitos construídos socialmente pelos ascendentes sobre os percursos escolares dos indivíduos com vistas a

[...] conhecer e explicar as causas, o processo (o desenrolar), os resultados de trajetórias e estratégias escolares variáveis segundo as diferentes categorias sociais, diversamente situadas quanto à inserção na esfera da riqueza cultural, quanto à natureza das ocupações exercidas, quanto ao valor e rentabilidade do patrimônio cultural possuído, quanto às estratégias de reprodução empregadas. (NOGUEIRA, 1991, p. 89)

Para a autora, o contexto social e familiar no qual o indivíduo está inserido influencia no seu percurso escolar. Assim, dado que o itinerário escolar das camadas sociais é diferente, cabe buscar “nas trajetórias sociais e culturais ou nas ‘circunstâncias biográficas’ dos grupos que compõem as diferentes frações de classe, o efeito corretor da variável classe social” (NOGUEIRA, 1991, p. 96).

Tendo em vista que pesquisas anteriores (NOGUEIRA; LACERDA, 2014; GOMES; NOGUEIRA, 2017) constataram que a maior parte do alunado do CAP-Coluni é oriunda das frações das camadas médias, extrai-se dessa base preliminar proposta por Nogueira (1991) o argumento de que as frações dessas camadas são dotadas de um conjunto de elementos que

favorecem o investimento feito por elas na escolha dos estabelecimentos escolares, na herança antecipada e familiar do capital cultural, na matrícula dos filhos em escolas privadas e no oferecimento de práticas para além da escola. Esses elementos constituem as trajetórias dos sujeitos provenientes dessas frações e favorecem a constituição de percursos escolares de excelência. Dessa forma, as frações das camadas médias têm uma relação clara com o espaço escolar e o compreendem como um meio de ascender socialmente. Por essa razão, “[...] a criança representa um investimento através do qual se garante a manutenção da posição de classe média ou se prepara para o ingresso nas elites. E a escola servirá como o canal por excelência para a promoção social”. A família, portanto, “exerce grande influência sobre os destinos escolares [...]” (NOGUEIRA, 1991, p. 97).

Essa influência se dá, em maior parte, por meio das práticas educativas familiares que levam à construção de trajetórias de excelência acadêmica e que culminam no acesso às instituições de alto prestígio. Hollerbach (2016), referindo-se ao alto desempenho dos estudantes do CAp-Coluni, destacou que, ao proclamar a excelência dos alunos e da instituição, precisa-se considerar todo o percurso escolar do indivíduo, reconhecendo o trabalho dos estabelecimentos em que ele esteve e o papel da família, bem como outros fatores, em torno da construção da excelência escolar. Esse reconhecimento apontado por Hollerbach (2016) demanda o estudo das trajetórias escolares dos alunos de excelência e das práticas educativas familiares na constituição desses percursos.

No âmbito dessas práticas educativas e da constituição das trajetórias escolares, Costa (2017) utilizou a expressão “jogo da escolarização” para se referir ao conjunto de ações empreendido pelas famílias na escolarização de seus filhos. Por meio do uso da metáfora de um jogo esportivo, a autora argumentou que “a escolarização depende de conhecimento e obediência a certas regras, estratégias traçadas de acordo com tais regras, investimentos que potencializem as estratégias, concentração, competência, habilidade e perseverança”, as quais resultam na “ascensão econômica e social” (COSTA, 2017, p. 100). Além disso, para obter sucesso nesse jogo, é necessário apreender “habilidades e disposições” de forma que alcançar um patamar acima do que se está por meio da escola configure algo possível, para toda a prole ou para parte dela. Assinala-se que, nesse jogo da escolarização, “aqueles que possuem os melhores trunfos na largada são os que vão dispor de maiores chances de progredir” (CRAHAY, 2000 *apud* LAFONTAINE, 2011, p. 282). Portanto, as práticas educativas familiares configuram-se como estratégias para a construção da excelência escolar.

A pesquisa de Costa (2017) identificou que o processo de escolarização na educação básica dos docentes investigados foi marcado pela valorização da educação formal e nas

declarações encontradas de que eles sempre estudaram em boas escolas. Destaca-se que o grupo estudado se distingue dos demais membros de suas famílias por serem os únicos a possuir títulos de graduação, ou de pós-graduação, ou serem formados em uma instituição de ensino superior pública. Costa (2017) identificou que o local de moradia influenciou diretamente as trajetórias escolares atípicas dos sujeitos investigados, pois encontraram-se relatos sobre o aconselhamento familiar ou resultante das relações do ambiente em que residiam no qual se afirmava as vantagens em estudar em determinada escola.

Nos casos investigados, as estratégias familiares para a escolha dos estabelecimentos de ensino observadas revelam que “as opções pelo tipo de escola decorreram de variadas motivações, nem sempre fundamentadas na preocupação estrita com a qualidade do ensino”, ou “os filhos também protagonizaram as escolhas, sobretudo quando coube a eles o ônus da estratégia” ou “os pais tenderam a seguir recomendações de profissionais de confiança” (COSTA, 2017, p. 105). Por terem ultrapassado a escolarização básica naquelas famílias, esses sujeitos tornaram-se exemplos a serem seguidos pelos familiares.

No estudo das práticas de socialização familiares no contexto de um colégio privado português, Quaresma (2013) argumentou que as entrevistas com os pais e com as mães revelaram o forte acompanhamento familiar das tarefas escolares. Esse acompanhamento é feito com vistas ao êxito escolar e à distinção acadêmica, o qual será útil no enfrentamento da competitividade no mundo do trabalho. Porém, o grupo investigado buscava educar seus filhos para a autonomia, para a responsabilidade com as tarefas escolares e para o autocontrole emocional, aspectos também valorizados pelo colégio e que asseguram a excelência escolar, ao mesmo tempo que prepara esses indivíduos para o exercício autônomo de posições relevantes no competitivo mundo do trabalho. Além disso, as famílias buscavam atividades extraescolares, como as práticas de esporte e as práticas artísticas, ancoradas na crença de que essas práticas formam integralmente os sujeitos, educam para a excelência individual e os preparam para as responsabilidades futuras, desenvolvendo neles competências e habilidades reconhecidas e valorizadas pela escola e pelo mercado de trabalho. É pertinente mencionar que essas famílias dispunham de recursos econômicos para colocar em prática suas escolhas escolares e extraescolares, as quais são marcas da distinção dessa fração de classe social.

A convivência familiar para a formação integral desses indivíduos foi outro traço que difere as práticas dessas famílias. Em seus lares, há momentos de diálogos para oferecer suporte emocional aos filhos. Como esse diálogo ocorre tanto nas residências quanto nas escolas, a instituição de ensino se torna uma espécie de extensão dos domicílios desses sujeitos. Nesse convívio familiar, verificou-se como marcas de distinção a frequência a museus, exposições de

arte, shows e outras atividades de cunho cultural, como a leitura. As viagens nos períodos de férias escolares caracterizam mais uma prática educativa dessas famílias. Essas são momentos de vivências de experiências culturais, do contato com a diversidade social, do uso, in loco, da língua estrangeira aprendida e momentos de fortalecer os laços familiares, constituindo um dos pilares da excelência nessas escolas e para além dela.

No estudo sobre a construção da excelência escolar feito com base na análise das trajetórias escolares, Nogueira (2000) escolheu 37 estudantes da UFMG que eram filhos de pais e mães da carreira do magistério superior e pesquisadores com a mais alta titulação possível. As trajetórias investigadas no estudo de Nogueira (2000, p. 128) são caracterizadas pela “fluência, linearidade e continuidade”, isto é, “um percurso que se faz sem rupturas e que parece desembocar na universidade como que naturalmente”. Isso fica evidente quando se observa a idade de entrada na universidade, pois 75% dos sujeitos investigados entraram na universidade na idade regular, isto é, com até 18 anos completos. Nessa pesquisa, a maior parte dos casos havia frequentado estabelecimentos de ensino privados na educação básica, outros casos alternando entre estabelecimentos de ensino públicos e privados, e a menor parte, frequentado escolas públicas. Notabiliza-se, nos casos investigados, a frequência em colégios privados e o posterior ingresso na universidade pública.

Detectou-se que as famílias dos filhos com o percurso todo em estabelecimentos de ensino privados caracterizam-se pelo número reduzido de filhos e pela capacidade de arcar com as despesas da escolarização da prole. Nos casos de percursos mistos, verificou-se que na medida em que a escolarização avança, o uso da escola pública decresce. Entre as famílias mais numerosas, notou-se a escolarização integral nos estabelecimentos de ensino públicos, mas pontuou-se que nos casos investigados a escolarização ocorreu, excepcionalmente, nas instituições que compõem a Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Para Nogueira (2000, p. 130), a “vinculação à esfera federal, aliada às privilegiadas condições de ensino decorrentes de sua incorporação a uma universidade, fazem deles estabelecimentos públicos de excelência”.

As razões da escolha do estabelecimento de ensino, com exceção da matrícula na pré-escola, foram feitas com base na qualidade do ensino e está “quase sempre associado (mas secundariamente) a outros fatores, tais como: praticidade (distância do domicílio, horários, preços), pedagogia praticada (inovações pedagógicas, disciplina), tradição familiar (pais, tios, irmãos ex-alunos) ou confessionalidade” (NOGUEIRA, 2000, p. 132).

Ainda que a entrada na universidade pública fosse para esses jovens praticamente uma evidência, esse estudo assinalou que esse ingresso foi marcado por tensões decorrentes da

escolha dos cursos de graduação e da consciência pela disputa provocada pelo vestibular na época. Na prática, esses sujeitos recorreram a duas estratégias, visando maximizar as chances de ingresso no ensino superior. A primeira era a de treineiro, com vistas a testar os conhecimentos, verificar o desempenho obtido e tomar conhecimento do processo seletivo e avaliativo; e a segunda foi a matrícula em cursinhos preparatórios. Com efeito, a maior parte dos sujeitos investigados ingressou na UFMG em primeira tentativa e antes da idade regular. Quando verificadas as posições de classificação dos sujeitos no vestibular, notou-se a aprovação decorrente de boas posições obtidas no vestibular.

Ainda no contexto mineiro, Fialho (2012) pesquisou um grupo de 20 famílias da camada média alta em Belo Horizonte (MG), para as quais a escola ocupa um lugar central em suas vidas com o objetivo de ascender socialmente ou manter a posição em que estavam. Em torno desse projeto, a fração da camada média investigada caracteriza-se pelo forte ascetismo, que se dá por meio dos investimentos em poupança ou contenção de despesas, pelo malthusianismo, ou seja, a redução do número de filhos, e pela boa vontade cultural, isto é, a busca de apreensão da cultura reconhecida e valorizada pelos pares. As casas dessas famílias constituíam verdadeiras extensões da sala de aula e as mães, principalmente, se ocupavam de auxiliar os filhos com as atividades escolares. A convergência das ações familiares em torno da excelência escolar seus filhos, articulada aos conhecimentos sobre a escola, a academia e o desempenho escolar dos filhos, permitiam a essas famílias realizar, com rigor, a tarefa de “pais de alunos” (FIALHO, 2012, p. 42). Soma-se a isso a posse de informações sobre os

[...] indicadores internos da excelência (reputação dos professores, perfil e rendimento dos alunos da sala ou da mesma série do filho, notas obtidas em cada avaliação, volume e qualidade das leituras e dos deveres, nível de exigência das provas, etc.) e dos indicadores externos de excelência (ranking das escolas, índices de aprovação no vestibular, etc.). (FIALHO, 2012, p. 42)

Esse trabalho revelou que essas crianças ocupavam um papel central no projeto familiar dos contextos investigados e os pais davam existência às práticas ensaiadas e prudentes com vistas à satisfação de seus filhos e da felicidade deles. Constatou-se um rígido controle com a rotina escolar para inculcação dos valores escolares, da organização e da disciplina. Nesse cenário, essa pesquisa indicou que o tempo livre, as atividades de lazer, o uso do computador e da televisão não escapavam da vigilância dos pais. Essas atividades eram um “imperativo de produtividade” e levavam esses sujeitos “a se aproveitar cada situação para investir, ensinar, ampliar e acrescentar algo à vida do filho por parte dessas famílias que parecem não descansar nem nos momentos de lazer” (FIALHO, 2012, p. 55). A interação entre família e escola também configurou uma ação sólida e segura de anuência, convicção e lealdade aos objetivos institucionais e escolares na escola pesquisada.

No que tange às práticas educativas dessas famílias, o embasamento no estudo sobre as escolhas dos pais na escolarização dos filhos permitiu a constatação de que a escolha do estabelecimento foi revestida pelas práticas de famílias “escolhedoras” por meio do processo de *child-matching* com vistas a “assegurar o ajustamento entre as características do filho e as características do estabelecimento de ensino” (FIALHO, 2012, p. 68). Os deveres de casa e as atividades complementares a essa tarefa, tal como o exercício da leitura, ratificaram o compromisso da família com o alto desempenho de seus filhos. A busca por aulas particulares e ao apoio psicopedagógico e psicoterapêutico demonstraram que essas famílias eram altamente mobilizadas em torno do sucesso escolar dos seus filhos. Outro indicativo dessa mobilização e da construção da excelência escolar estava nas atividades extraescolares de diversas naturezas: esportiva (natação, futebol, ginásticas e dança), musicais (aulas de violão, piano e coral) e linguística (aulas de Língua Inglesa). As atividades de natureza linguística, como os cursos livres de línguas estrangeiras, relevam a busca pela constituição de indivíduos com disposições, competências, habilidades e de um capital internacional (NOGUEIRA, 2010).

Tratando-se dos processos de produção das elites escolares, o estudo de Brandão e Carvalho (2011) fornece mais elementos que auxiliam na compreensão relacional das trajetórias de excelência dos estudantes do CAp-Coluni e das práticas educativas familiares às quais eles foram submetidos. O trabalho desenvolvido pelas autoras envolveu diversos atores do processo de escolarização em escolas com características distintas (instituições bilíngues, escolas confessionais, colégios de aplicação, etc.) com foco no modo como se produzem as elites escolares. Os resultados obtidos nessa pesquisa indicaram que nesses estabelecimentos há a “articulação dos perfis das famílias e estudantes com a qualidade e experiência dos profissionais integradas no projeto político-pedagógico das escolas investigadas”, o que é denominado pelas autoras de “circularidade virtuosa” (BRANDÃO; CARVALHO, 2011, p. 513).

A pesquisa também indicou uma mudança no perfil de capital cultural das elites, com um deslocamento mais frequente aos centros de compras, de passeios aos fins de semana e programas familiares ou com os colegas. A obtenção de conhecimento por meio de fontes diversas de informação também emergiu como prática cultural recorrente no grupo investigado. Outro aspecto levantado foi a mudança no estilo cognitivo dos estudantes a partir do advento das novas tecnologias de comunicação e informação, isto é, as respostas às indagações dos professores em sala eram provenientes dos alunos sempre conectados às novas tecnologias, mas com comportamento disperso em sala de aula.

A falta de supervisão escolar dos pais e a inserção deles no mercado de trabalho resultou na transferência da responsabilidade com o processo de ensino e aprendizagem dos pais para a

escola, isto é, foi delegada competência para o controle das condutas dos filhos às instituições de ensino (BRANDÃO; CARVALHO, 2011). Na pesquisa, a gestão escolar, o controle do currículo e a supervisão dos alunos, portanto, compõem outro fator para produção das elites escolares e fornecem subsídios aos pais para acompanharem a condução do trabalho escolar.

Nos estabelecimentos pesquisados, verificou-se a existência de certa autonomia docente em um “sistema de supervisão e coordenação que parece estruturar um estilo pedagógico – ou alguns parâmetros de qualificação do trabalho com os alunos – que atravessa as diferentes práticas e estilos docentes individuais” (BRANDÃO; CARVALHO, 2011, p. 515). Na França, Bourdieu (2011, p. 238) já havia assinalado que as disciplinas e os professores são capazes de produzir uma “hierarquia no interior da elite escolar” como produto das aptidões exigidas por cada conteúdo e por cada docente.

Nessas escolas, “a observação das bibliotecas escolares evidenciou a valorização [dos professores e dos bibliotecários] e os recursos empregados na atualização e renovação do acervo das escolas investigadas”, ou seja, a “valorização da leitura” é um indicador de capital cultural e elemento da produção da excelência escolar (BRANDÃO; CARVALHO, 2011, p. 515). Como resultado desse capital cultural, bem como do capital simbólico e social, constatou-se o forte senso de pertencimento à adesão dos alunos, professores e funcionários a essas instituições.

Além disso, essas escolas tentaram livrar suas práticas escolares de julgamentos e interferências das famílias dos estudantes. Essa tentativa de distanciamento das intervenções familiares, no caso desses estabelecimentos pesquisados, aproxima, em alguma medida, esses contextos das ações de “colonização da escola” encontradas na pesquisa sociológica como indicadores da passagem da meritocracia para a parentocracia, caracterizada pelo conjunto de investimentos das famílias das frações das camadas médias à carreira escolar dos filhos (NOGUEIRA, 2010).

A última característica apontada por Brandão e Carvalho (2011, p. 516) é a diferenciação, por meio das características dos estabelecimentos, como uma “estratégia fundamental entre as escolas que disputam a preferência dos estudantes bem equipados para garantir a sua posição no pódio das melhores”. Isso configura uma necessidade do mercado escolar e como uma estratégia de classe para manutenção ou ascensão de seu status social por meio da escola (BALL, 2005; NOGUEIRA, 1991).

Devido à mudança de estabelecimento de ensino para instituições menos rigorosas, contratação de professores e aulas particulares, intercâmbio, entre outros elementos encontrados, as autoras argumentaram que o sucesso de escolarização das elites muitas vezes

se dá por estratégias para evitar o fracasso escolar por meio de escolhas mais adequadas, além de que “é preciso não esquecer que as escolas de maior prestígio frequentadas por esses grupos sociais [as elites] costumam ser extremamente seletivas” (BRANDÃO; CARVALHO, 2011, p. 510).

Em síntese, a produção acadêmica sobre essa temática indica que a relação das famílias com a escola, a constituição das trajetórias acadêmicas de excelência da prole e a inculcação de disposições favoráveis a escolarização dos sujeitos “depende da distância entre o meio familiar e o mundo acadêmico e de suas chances genéricas de sobrevivência no sistema – ou, em outras palavras, sobre a probabilidade de ela aderir a uma determinada posição acadêmica que está diretamente ligada ao seu grupo de origem” (BOURDIEU, 1996, p. 21, tradução nossa).

As investigações mais recentes produzidas no campo da Sociologia da Educação, como a conduzida em Portugal por Palhares (2014, p. 33), acrescentam ao estudo das práticas educativas familiares, das trajetórias escolares e da construção da excelência escolar o argumento de que são “os fatores extraescolares, designadamente as dimensões socioculturais, que mais têm sido apontados como determinantes na definição de trajetórias de excelência acadêmica”. Dessa forma, a próxima seção trata desses fatores extraescolares, observando a exteriorização deles nas vivências escolares em estabelecimentos de excelência.

#### **1.4 As vivências escolares em estabelecimentos de excelência**

Nesta seção, inicialmente, recorre-se à semântica a fim de articular o uso das palavras “experiência” e “vivência”. Conforme o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, da Academia Brasileira de Letras (2008, p. 1298), a “vivência” é um “conhecimento adquirido e desenvolvido através da experiência; o processo de viver e ter experiência de alguma coisa; e fato ou experiência vivida”, à medida que o significado de experiência, conforme o mesmo dicionário (2008, p. 563), é o “ato ou efeito de experimentar (-se); experimento científico; conhecimento obtido ao logo da vida; conhecimento, sabedoria; conhecimento específico advindo de uma determinada prática; tentativa, prova”.

Considerando, pois, que ambos os termos pertencem a um mesmo campo lexical e semântico, eles serão tomados, neste trabalho, como sinônimos, uma vez que se pretende tratar “experiência” e “vivência” como conhecimento construído por meio das práticas sociais às quais os indivíduos estão inseridos. Cabe ressaltar, ainda, que o próprio dicionário da Academia Brasileira de Letras utiliza um termo como parte do processo de definição de outro, como se percebe nos excertos citados. Esclarecido o uso dos termos neste trabalho, inicia-se a discussão teórica sobre as vivências escolares no campo da Sociologia da Educação.

Os estudos da Sociologia da Educação na França enfocaram sua produção na “análise dos fluxos escolares ou à formação das desigualdades no sistema e nos estabelecimentos escolares” e, na década de 90, a produção do campo, com enfoque na “pluralidade de racionalidades e de lógicas de ação a partir das quais os alunos fundam sua relação com a escolaridade”, começa a aumentar (CAILLET, 2011, p. 392). De acordo com o autor, o crescimento da produção científica sobre as experiências escolares se deu por dois motivos. O primeiro é a massificação, fenômeno que permitiu a entrada de novos públicos nos estabelecimentos escolares; já o segundo é a mudança de paradigma, que desloca o olhar da “sociedade” para o “indivíduo”, a fim de compreender sua constituição como “sujeito”. Isto posto, a experiência escolar dos alunos passa a ser um tema caro à Sociologia da Educação, constituindo um objeto de estudo cujo objetivo é

[...] melhorar os conhecimentos sobre os alunos interessando-se de perto pela maneira com a qual estes vivem as mutações: quem são eles? Que sentido eles dão à sua escolaridade? Que relação eles têm com a instituição escolar? Como se adaptam a esta instituição ou lhe fazem oposição? Não se trata apenas de analisar a ‘experiência vivida’ dos alunos, mas de compreender as mudanças institucionais a partir de um ponto de vista dos alunos e das dificuldades que eles encontram no cotidiano de sua motivação e de seus projetos. (CAILLET, 2011, p. 393)

No Brasil, o trabalho de Portes (2014) sobre a experiência universitária de estudantes oriundos das camadas populares matriculados na UFMG propicia o entendimento sobre de que modo as vivências estudantis devem ser compreendidas em uma universidade pública federal de excelência. Portes (2014, p. 168) afirmou que “a vida cotidiana dos estudantes brasileiros é muito pouco conhecida. Os sociólogos e historiadores que se ocuparam do ensino superior priorizaram as instituições, as estruturas, as ideologias em detrimento dos sujeitos que dão vida a elas”. Antes de compreender a vida desses universitários, o autor analisou a condição econômica dos cinco sujeitos pesquisados por ele, uma vez que ela passa a implicar nas demandas encaradas por esses estudantes ao longo de seus cursos. É essa condição, também, que determinou o enfrentamento ao que o autor denominou como “questões paralelas à universidade”, ou seja, aos assuntos ligados a habitação, vestuário, tempo-livre e assuntos familiares. Para fazer frente a essas questões e manter esses alunos no ambiente universitário, a assistência estudantil prestada pela universidade se torna “a liga mais significativa na frágil estrutura econômica à qual o jovem está vinculado, na esperança de concluir seus estudos universitários” (PORTES, 2014, p. 179).

A compreensão dessas vivências estudantis ofereceu uma forma de investigar os efeitos das vivências escolares na formação acadêmica e identitária desses estudantes em estabelecimentos de ensino considerados de excelência (PORTES, 2014). Primeiramente, o

autor compreendeu que o uso do tempo livre, combinado com a situação econômica daqueles sujeitos, possibilitou e impediu, diversas vezes, a frequência de uma vida cultural para além do campus. Esses sujeitos precisaram se relacionar com os colegas para ocupar o espaço no campus universitário, ainda que de maneira lenta, ao passo que se sentissem mais adaptados a esse ambiente. A apropriação desse espaço foi atenuante para “sustentação da trajetória acadêmica; de formação da identidade dos jovens e como elemento possibilitador da construção de amizades mais sólidas e que se tornarão fundamentais ao se passar dos estudos básicos para os profissionais [...]” (PORTES, 2014, p. 199).

O estudo indicou, ainda, que “as possibilidades ficam muito reduzidas para aqueles que não possuem uma ‘excelência escolar’ e todo esforço acadêmico se revela de pouco valor, pois tem validade reduzida em um mercado no qual *todos* são competitivos e bons estudantes” (PORTES, 2014, p. 211, grifo nosso).

A vida acadêmica desses sujeitos foi marcada também pelo relacionamento com o corpo docente da universidade, pois “desde os primórdios da trajetória escolar do pesquisado essa relação é vista como estratégica e importante” (PORTES, 2014, p. 211). Essa proximidade ser possivelmente pode ser interpretada como uma estratégia, ainda que despreziosa, de reconhecimento como indivíduos e de estabelecimento de uma rede de contatos relevante para os estudos na universidade, além das questões afetivas e da possibilidade de sofrerem por bajular o professor.

Nessa pesquisa, “a sala de aula é o lugar privilegiado das manifestações do poder, do saber, da solidariedade e da intolerância (dos estudantes e dos professores)”, pois esse espaço também é tido como um local de construção de possibilidades, de expressão do conhecimento em construção e já adquirido, para encarar o que há para além da universidade. Ressalta-se que esse grupo era rigoroso consigo mesmo, uma vez que eles conviviam com outros colegas “que possuem uma produção acadêmica acima da média” e em turmas cujos dados indicam que são “muito boas”. Contudo, para alcançarem o status de “alunos padrão”, deveria haver a convergência entre as “capacidades cognitivas” e “certo capital cultural e econômico”, sendo que esses capitais os faltavam (PORTES, 2014, p. 233).

No mesmo contexto que Portes (2014), o estudo de Nogueira (2000, p. 140) observou que as atividades extracurriculares, as quais ocorrem de modo paralelo às atividades obrigatórias do curso de graduação, “estendem, reforçam, ampliam os saberes e saber-fazer mínimos oferecidos nos cursos frequentados”. Um dado encontrado e que evidencia essa constatação foi a quantidade de sujeitos que detinham bolsas de iniciação científica, eram monitores das disciplinas de graduação ou participavam de projetos de extensão universitária

ou de programas de estágio facultativos. Observou-se que esses jovens possuíam um amplo conhecimento sobre o funcionamento do sistema universitário, uma vez que eles possuíam familiaridade com o universo acadêmico, com destaque para as ações familiares na concretização dessas atividades extracurriculares.

Tratando das ações familiares nesses casos, Nogueira (2000, p. 142) identificou “a constante preocupação desses pais com as credenciais acadêmicas adquiridas pelo filho ao longo do percurso universitário, pois, melhor do que ninguém, conhecem a importância disso no desenrolar desse percurso, com repercussões sobre a vida profissional futura”. Em decorrência dessa ação, esses jovens possuíam altas chances de ingresso para cursos de mestrado e doutorado logo após a conclusão da graduação.

Nessa pesquisa, encontrou-se um número reduzido de casos que exerciam atividades remuneradas. No entanto, quando essas atividades eram de ordem intelectual, como aulas particulares em diferentes ambientes, isso contribuía para o prolongamento do ofício de estudante e não apresentava uma contradição a ele (NOGUEIRA, 2000).

Além dessas experiências no campus da UFMG, encontraram-se experiências de escolarização no exterior, em virtude da mudança temporária dos pais para treinamentos de pós-graduação em instituições estrangeiras; de estadias, com ônus às famílias, de aproximadamente seis meses para cursos de idioma ou estágios universitários; ou da participação em programas de intercâmbio, promovidos por empresas desse setor. Fato é que, nesses casos, as vivências internacionais e “o domínio de uma língua estrangeira importante beneficia[m] o aluno, na volta ao país, no acompanhamento dessa disciplina na escola brasileira, de um modo geral” (NOGUEIRA, 2000, p. 148).

Por outro lado, em Costa (2017), a ausência dessas experiências internacionais e, sobretudo, da aquisição de uma segunda língua, com ênfase na língua inglesa, representou um prejuízo para as trajetórias escolares dos professores por ela investigados. Em suas formações acadêmicas, o domínio desse idioma se tornou uma inevitabilidade e verificou-se a necessidade de aprendê-lo, em escolas de idioma, em cursos de extensão universitários ou de maneira independente. De acordo com Costa (2017, p. 251), “a língua estrangeira se tornou um déficit significativo, pois a insegurança no domínio inibiu a realização de estágios ou a participação em projetos no exterior, restringindo os horizontes para o desenvolvimento profissional”.

Corroborando com o estudo de Portes (2014), a pesquisa de Costa (2017) identificou que as vivências estudantis dos sujeitos investigados foram marcadas pelas exigências materiais e culturais, com as quais os estudantes se deparam na trajetória acadêmica e na construção de seus percursos escolares. Esses indivíduos também dependiam fortemente da assistência

estudantil para solucionar as questões paralelas à universidade. Nesse quesito, a assistência estudantil advinha dos indicadores de excelência escolar definidos pelo alto desempenho acadêmico, o envolvimento em atividades de pesquisa científica e extensão universitária e a ausência de reprovações nas disciplinas do curso. Além disso, morar sozinho para esses sujeitos foi um desafio, mas, ao mesmo tempo, um elemento formativo em seus percursos escolares, pois, aliado à convivência acadêmica, eram nesses espaços que o *habitus* acadêmico se constituía.

Essas exigências materiais e simbólicas encontradas na literatura sociológica como algo intrínseco às vivências escolares em estabelecimentos de excelência aparecem imbricadas na própria noção de excelência escolar, conforme apontou Viana (2014). Ao analisar um texto de Perrenoud (2008), a autora argumentou que a excelência escolar se manifesta por meio das práticas e das competências necessárias a ela, ou seja,

[...] a excelência, ao contrário de uma conduta banal, requer que se coloque em prática conhecimentos, saber fazer, técnicas, um ofício, sabedoria, arte, ciência, que nem todos podem dominar com facilidade; que exige uma assimilação progressiva e paciente, ao preço de um trabalho, de determinados sacrifícios, de uma disciplina consentida com maior ou menor liberdade e, algumas vezes, de larga experiência e de formação exigente (PERRENOUD, 2008, p. 40 *apud* VIANA, 2014, p. 21, tradução da autora).

No caso do CAP-Coluni, observou-se em textos produzidos em diferentes épocas pelos estudantes do colégio que suas vivências escolares reafirmam a excelência da instituição e apontam caminhos para a compreensão desse fenômeno no estabelecimento, conforme aborda-se a seguir.

#### 1.4.1 Textos de estudantes sobre suas vivências escolares no CAP-Coluni

Destacam-se, inicialmente, as vivências dos estudantes no CAP-Coluni, o sentimento de pertencimento, que pode ser observado no texto publicado no Jornal do Grêmio Estudantil<sup>8</sup>, de 2003, cujo título é *Uma questão de persistência*.

Agora, no último ano, estamos preocupados com o vestibular, profissão e não percebemos o tempo passar. Já sentimos saudades do Coluni. Foi neste Colégio que vivemos os melhores momentos de nossa vida, e principalmente, passamos a acreditar em nós. Saímos com a certeza de que chegamos até aqui, porque persistimos em nossos objetivos. E para os que ficam, que aproveitem cada momento, por mais difícil

<sup>8</sup> Esses textos, que serão analisados discursivamente, fazem parte do acervo bibliográfico sob a responsabilidade do Grêmio Estudantil do CAP-Coluni, entidade representativa do corpo discente da instituição, e foram gentilmente cedidos a este trabalho após solicitação feita em comunicação pessoal. Ao longo do tempo, os nomes dos jornais sofreram modificações, mas não há registros sobre o motivo de tal mudança. Embora a organização do Grêmio Estudantil seja assegurada pelo Artigo nº. 92 do Regimento da escola, seu funcionamento também não é linear. Atualmente, a publicação se chama *O Prisma e*, de acordo com o relato publicado no editorial da edição de novembro de 2018, “ao longo da história do colégio, o jornalzinho produzido pelos estudantes e mediado pelo grêmio vem existindo e, infelizmente, deixando de existir” (O PRISMA, 2018, p. 2).

que possa parecer, pois vocês estão no melhor colégio do mundo (Estudante do triênio 2001-2003. Uma questão de persistência. **DuColuni**, 2003, p. 20-21).

No trecho acima, a estudante, com o uso dos modalizadores<sup>9</sup> “melhores”, “melhor” e “com a certeza”, evidencia de forma positiva seu ponto de vista sobre o colégio, que culmina na denominação da instituição como o “Melhor Colégio do Mundo”. Outro fator importante é que a estudante estava na terceira série do ensino médio, e se refere ao tempo vivenciado de forma positiva. Considerando também o título e a construção discursiva do trecho citado, pode-se inferir que há implícita certa ideia de individualização e de meritocracia, “com uma representação que indica que o esforço e o sacrifício do indivíduo são necessários para o êxito escolar” (GOMES, 2014, p. 70).

No mesmo texto intitulado “Uma questão de persistência” encontra-se o seguinte desenho:



Fonte: Estudante do triênio 2001-2003. Uma questão de persistência. **DuColuni**, 2003, p. 20-21.

Na imagem, a excelência do CAp-Coluni é expandida, fazendo alusão à fabricação da excelência dos estudantes por meio do uso da metáfora “Fabrica de Gênios”. Para Gomes (2014), nas trajetórias de sucesso dos estudantes do CAp-Coluni e nas práticas educacionais, tanto das famílias quanto dos estudantes, há, de fato, uma fabricação que resulta na excelência escolar dos discentes do CAp-Coluni.

No trecho a seguir, também publicado no jornal produzido pelo Grêmio Estudantil, em 2004, por outro estudante, o tom que os modalizadores imprimem é outro:

É por essas e outras que observo o Coluni como um colégio extremamente discriminatório quando planeja seu currículo escolar. Mas, não acredito que uma redação vá fazer diferença. Nunca acreditei na máxima de que 'se todo mundo fizer sua parte... etc.... etc...'. O que realmente faria a diferença para mim, é se pessoas influentes, com poder de decisão, manifestassem sua indignação e propusessem novas medidas para que o Coluni realmente se transforme no melhor colégio de Minas, valorizando igualmente todas as áreas de conhecimento e não se transformar em uma

<sup>9</sup> Para Cassany e Martí (1998 *apud* PEREIRA, 2015, p. 106), o uso de modalizadores “são estratégias discursivas que têm como objetivo modalizar o discurso acrescentando ao texto elementos altamente subjetivos como os juízos de valor, as opiniões e as apreciações”.

mera calculadora (Estudante do triênio 2004-2006. Humanidades: uma opção ou um peso para o Coluni? **DuColuni**, p. 20-24, novembro de 2004).

Nesse trecho, o autor, que na época cursava a primeira série do ensino médio, apontou que as Ciências Humanas não são tão valorizadas na instituição e ele expressa seu entendimento de que os gestores do colégio têm poder e capacidade de propor medidas que possam equiparar as áreas do conhecimento no currículo escolar. Nessa proposição, o estudante não considera as razões e os fundamentos das hierarquias entre as disciplinas. Para Bourdieu (1996, p. 19, tradução nossa), “as diferenças entre as disciplinas ao mesmo tempo mascaram e desvelam diferenças sociais”. De acordo com o autor, as disciplinas canônicas, majoritariamente das Ciências Exatas, são consideradas mais importantes e os estudantes com facilidade nessas matérias possuiriam um “dom” que colaboraria com seu desempenho e distinção acadêmica, mas que nada mais são que facetas da socialização primária no ambiente familiar e do capital cultural herdado por eles nessa socialização. Gomes e Nogueira (2017, p. 204) corroboram com o entendimento desse estudante de que determinadas disciplinas se sobrepõem a outras no CAP-Coluni, pois, para as autoras, no colégio é dada “forte ênfase para a área de Ciências Exatas [...]”.

O poema a seguir, escrito em 2018, insere a denominação de “Melhor Colégio do Mundo” por meio de outras vozes, as dos que se sentem orgulhosos por expressar essa ideia. Além do mais, o autor expande a noção de melhor colégio do mundo para além da dimensão escolar e das vivências na instituição, inserindo os eventos sociais, denominados *rocks*, como parte de sua rotina que colabora para que o colégio seja considerado o melhor do mundo.

O melhor colégio do mundo  
Muitos sentem orgulho ao dizer  
Todo esse amor é oriundo  
De momentos de muito prazer

Porém o caminho é complicado  
Sacrifícios devemos fazer  
O nosso tempo é contado  
Mas temos que nos satisfazer

Entre várias provas e trabalhos  
Sempre um rock para nos entreter  
Vivemos assim sem atalhos  
Para que as notas azuis possam ser

Vivemos todos os dias batalhando  
Com as amizades que aqui criamos  
E com tristeza sempre pensando  
No dia em que todos nos separamos

(Estudante do triênio 16-18. Muito mais que um colégio. **O Prisma**, fevereiro de 2018, p. 7).

Nos dois trechos citados a seguir, também publicados no ano de 2018, os alunos da terceira série do ensino médio do CAP-Coluni trazem a denominação de “Melhor Colégio do Mundo” no título da matéria. No primeiro trecho, os autores consideram que a imagem de excelência da instituição está consolidada, ou seja, a posição do CAP-Coluni e os fatores que o levam a tal notoriedade estão sólidos. Contudo, percebe-se, por meio da repetição da palavra “topo”, que a mesma notícia considera que faltam alguns aspectos para que, de fato, o CAP-Coluni chegue ao topo. Eles não se referem ao topo da hierarquia dos estabelecimentos de ensino no país, esse já conquistado. Para eles, ainda é preciso que a comunidade escolar se organize para alcançarem o topo em outras áreas da formação, além das habilidades e competências medidas pelo Enem que já posicionam o CAP-Coluni como a melhor instituição pública do país em função dos resultados dos estudantes nesse exame (NOGUEIRA; LACERDA, 2014).

Em mais de meio século de história, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (CAp-COLUNI/UFV) consolidou uma imagem de excelência pedagógica e garantiu seu lugar dentre as instituições educacionais de referência dentro do sistema público de educação brasileiro (Estudantes do triênio 16-18. 53 anos de COLUNI: os desafios a serem vencidos pelo “Melhor Colégio do Mundo”. **O Prisma**, março de 2018, p. 5-7).

Depende de nós: alunos, professores, técnicos, funcionários, todos são responsáveis na missão de permitir que o COLUNI almejar o topo (sic). O topo na qualidade de ensino, o topo na formação humana, o topo na construção de uma escola democrática para todos (Estudantes do triênio 16-18. 53 anos de COLUNI: os desafios a serem vencidos pelo “Melhor Colégio do Mundo”. **O Prisma**, março de 2018, p. 5-7).

Produções textuais dos alunos do CAP-Coluni sobre suas vivências no colégio, em 2019<sup>10</sup>, também expressam o sentimento comum de pertencimento a uma elite escolar.

Ser estudante do CAP-Coluni é carregar no peito uma cor e levá-la consigo para o resto da vida.

Ser aluno do CAP-Coluni é ficar um bom tempo na fila do desespero, vulgo fila do atendimento.

Ser estudante do CAP-Coluni é aprender a dividir a trajetória, momentos bons ou ruins e crescer em conjunto.

Ser estudante do Melhor Colégio do Mundo é entender que temos momentos bons e ruins. Assim, passamos por várias experiências, construindo quem somos.

Ser estudante do Coluni é unir a vontade de estudar, que levou-nos a vir pra cá [sic] e o pertencimento representado pelo Prisma.

Em uma produção sobre o senso de pertencimento às escolas públicas de excelência no contexto chileno, Quaresma e Zamorano (2016) constataram que esse senso constrói as

<sup>10</sup> Os trechos apresentados integram um trabalho escolar feito pelos alunos do CAP-Coluni em agosto de 2019, mês em que se comemora o “Dia do Estudante” no Brasil. Os discentes foram convidados a publicar uma foto com a rotina escolar deles e uma pequena legenda para a imagem que completasse a frase “Ser estudante é”. As fotografias, selecionadas pelas professoras da área de Língua Portuguesa para exposição, ficaram expostas de maneira pública em um dos murais do colégio. Os trechos apresentados se referem àquelas legendas que expressam o sentido de ser, especificamente, aluno do CAP-Coluni.

vivências escolares por meio do sentimento de orgulho de pertencer àquela instituição, de ter obtido aprovação em um processo seletivo e da identificação dos estudantes com os valores escolares. Esses discursos evidenciam que o “contato contínuo e prolongado com os colegas de turma, dotados de disposições semelhantes ou relacionados, apenas reforça em cada aluno disposições e valores compartilhados por todos e, portanto, a confiança de cada aluno em seu próprio valor”, conforme Bourdieu (1996, p. 182, tradução nossa).

Todos os trechos escritos pelos alunos do CAP-Coluni indiciam o espírito de corpo entre eles, o qual, de acordo com Bourdieu (1996, p. 183, tradução nossa), se caracteriza por uma “encantada adesão aos valores acadêmicos e ao valor de um grupo que faz dele um corpo integrado preparado para todo tipo de mudança capaz de reforçar a integração e a solidez de seus membros”, decorrente da “segregação agregativa” produzida pelo rigoroso exame de seleção da instituição. Na perspectiva bourdieusiana, esse sentido de solidariedade entre os membros de um mesmo estabelecimento de ensino ancora-se em percepções, apreciações, pensamentos e ações produzidos por esses membros, sendo reflexos de uma ação inconsciente, porém bem orquestrada.

Por certo, escolas de excelência como o CAP-Coluni se parecem com “sociedades fechadas”, nas quais seus estudantes compartilham o mesmo estilo de vida. Isso se torna perceptível pela observação “não apenas em sistemas coerentes e distintos de referências culturais e valores éticos ou políticos, mas também na observação da *hexis* corporal, roupas e nas formas de falar” (BOURDIEU, 1996, p. 180, tradução nossa).

Dessa forma, as solidariedades desenvolvidas entre os colegas de turma e as afinidades associadas ao colégio em que estudam engendram, entre os membros dessas comunidades escolares, afinidades associadas a um projeto educacional comum e a formação que recebem das instituições de excelência (BOURDIEU, 1996). Outra faceta do espírito de corpo dos estudantes do CAP-Coluni pode ser a referência à escola, nos textos acima, apenas pela sigla de seu nome de fundação: Coluni. De certo modo, essa utilização recorrente nesses textos e nos que foram apresentados na Introdução deste trabalho aproxima-se ainda mais da noção de espírito de corpo, quando se verifica somente o uso do acrônimo “Coluni” pelos membros da instituição, o que também pode ser considerado como uma característica “de um grupo conhecido e reconhecido, cujos membros estão unidos através de seu capital simbólico compartilhado”, unidos pelas solidariedades e pelos valores compartilhados (BOURDIEU, 1996, p. 201, tradução nossa).

Neste capítulo, para a definição dos traços da excelência nas instituições escolares, foram observadas as condições institucionais de produção da excelência escolar, ou seja, sua

história, infraestrutura, seu estilo pedagógico, as formas de recrutamento e seleção dos alunos, as características do corpo docente e as propriedades socioculturais do corpo discente dos estabelecimentos de ensino de excelência. Utilizar-se-á esses mesmos traços para qualificar a excelência acadêmica do CAP-Coluni no próximo capítulo.

## CAPÍTULO II

### O CAP-COLUNI E SEUS ESTUDANTES

Na primeira seção deste capítulo qualificar-se-á a excelência do CAP-Coluni a partir da sua história, do rigoroso processo seletivo, dos recursos humanos altamente qualificados, da rotina escolar, da infraestrutura e do alto desempenho de seus estudantes. Os trabalhos de Barbalho (2008), Gomes (2014), Gomes e Nogueira (2017), Hollerbach (2016) e Nogueira e Lacerda (2014) compõem o conjunto de referências sobre o CAP-Coluni que embasam este capítulo. Documentos oficiais do colégio e da UFV também serão utilizados para discutir os elementos que constituem a alta qualidade do CAP-Coluni. Na segunda seção, são descritas e analisadas as propriedades sociais e escolares dos estudantes do CAP-Coluni ingressantes em 2018. Pesquisas realizadas no contexto brasileiro e no contexto europeu (ALVES *et al.*, 2019; BRANDÃO, 2007; COSTA, 2017; IBGE, 2017; KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013; QUARESMA, 2012; NOGUEIRA, 2004; SINGLY, 2007; VAN ZANTEN, 2010; VIANA, 2014) embasaram a interpretação dos dados relativos às propriedades sociais e escolares dos estudantes que ingressaram em 2018 no CAP-Coluni.

#### 2.1 A excelência do CAP-Coluni

##### 2.1.1 A história do CAP-Coluni

O Colégio Universitário – Coluni<sup>11</sup> começou a funcionar na então Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – Uremg<sup>12</sup>, em 26 de março de 1965. Conforme aponta Barbalho (2008, p. 50), a finalidade educacional do colégio era a

[...] integração secundarista ao meio universitário, assim como, completar ao mesmo tempo o ensino de 2º grau dos alunos que nele se matricularem, levando em conta as necessidades qualitativas e quantitativas de recrutamento da UFV, nas suas diversas modalidades de habilitação, em forma de um primeiro ciclo, com fins de recuperação das insuficiências evidenciadas pelo concurso vestibular; orientação para escolha da profissão, realização de estudos básicos para ciclos ulteriores de graduação.

Essa é a razão pela qual, em seus anos iniciais, o colégio ofereceu apenas a terceira série do então colegial, atendendo ao disposto na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que permitia a criação dos colégios universitários pelas universidades brasileiras (HOLLERBACH,

---

<sup>11</sup> Neste trabalho, assim como em Barbalho (2008), utiliza-se a denominação Colégio Universitário – Coluni para se referir ao período de 1965 a 2001. A denominação Colégio de Aplicação – CAP-Coluni será utilizada para fazer referência ao período 2001-atual.

<sup>12</sup> A Universidade Federal de Viçosa possui três períodos históricos: foi fundada em 1926 como Escola Superior de Agricultura e Veterinária (Esav). Foi transformada, em 1948, em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (Uremg). E, em 1969, foi federalizada para a Universidade Federal de Viçosa (UFV) (BORGES; SABIONI; MAGALHÃES, 2006).

2016). Em outras palavras, a “[...] sua criação foi para atender a uma demanda da Universidade, preparando e formando a ‘elite’ de jovens que, posteriormente, ingressariam nos cursos de graduação da UFV” (GOMES; NOGUEIRA, 2017, p. 192).

Para Hollerbach (2016, p. 58), “a criação do Colégio Universitário, porém, não garantia nem a sua existência nem a excelência por si só”, uma vez que a consolidação do colégio dentro da estrutura orgânica da Uremg foi repleta de “contradições e lutas”, com início em fevereiro de 1969, quando o Governo Brasileiro publicou o Decreto-Lei nº. 464. O artigo que permitia a instituição de colégios universitários pelas universidades brasileiras foi revogado nesse novo decreto. Além disso, o colégio possuía dificuldades físicas, materiais e de pessoal. Todavia, a interpretação da lei pelo diretor do Coluni na época era de que a “revogação da possibilidade de criação de novos colégios universitários não significaria o fechamento dos existentes, visto que esse fechamento não era explicitado no Decreto-Lei nº. 464/69” (HOLLERBACH, 2016, p. 61). Aliada a essa interpretação do decreto-lei, também faziam parte da argumentação do diretor os resultados dos egressos do colégio em vestibulares, como mostrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Dados da correspondência de 1973 em que há o demonstrativo do aproveitamento nos vestibulares e evasões por efeitos do grau intensivo do Curso

Anos	Matriculados	Promovidos	Vestibulandos UFV	Aprovados	% Aprovados na UFV
1966	78	32	27	27	100
1967	68	27	24	22	91,6
1968	56	33	30	28	93,3
1969	86	50	45	44	97,5
1970	116	80	71	68	95,7
1971	144	103	88	86	97,6
1972	140	11	95	80	84,2

Fonte: Hollerbach (2016, p. 70).

Na incerteza sobre a manutenção do colégio, “[...] o argumento da qualidade dos candidatos ao vestibular, egressos do Coluni, permanecia como um forte elemento na defesa da manutenção do Colégio Universitário” (HOLLERBACH, 2016, p. 70). Outro fator para a manutenção da escola foi que a “afinidade [de alguns professores da Uremg] com a ditadura [militar] contribuiu para o fortalecimento do Colégio Universitário (Coluni) em um contexto de quase extinção da própria escola” (BIANCHI, 2019, p. 119). O alto desempenho dos alunos era evocado com frequência como motivo para manutenção da instituição, pois “o nível de excelência alcançado pelos alunos e seu desempenho no ensino superior contribuíam para o aumento da ‘vista grossa’ do Estado em relação ao colégio” (BIANCHI, 2019, p. 120).

Em 1969, o Colégio Universitário – Coluni foi federalizado juntamente com a Uremg. Já em 2001 foi transformado em Colégio de Aplicação – CAp-Coluni. Essa mudança teve início

por meio de discussões ainda na década de 1990, e o processo de transformação foi pauta de diversas reuniões de colegiado, já que o corpo docente buscava entender as motivações para a mudança e se com ela haveria a alteração da rotina escolar que afetaria, em alguma medida, as bases institucionais e regimentais que criaram o colégio. A transformação do Coluni em CAP-Coluni, no entanto, não afetou o seu prestígio, sua reputação e o reconhecimento da sua posição favorável pela comunidade universitária e pela sociedade civil (BARBALHO, 2008).

Um elemento que contribuiu para esse prestígio, a reputação e o reconhecimento perante a sociedade foram as gerações de famílias que estudaram no colégio, identificadas por Barbalho (2008). Na série histórica 1996-2007, foram identificados 215 grupos familiares em que os irmãos, ou parentes próximos, prestaram o Exame de Seleção do CAP-Coluni. Constatou-se que parte desses estudantes identificados eram oriundos de famílias com fraco capital econômico, social e cultural e, em maioria, oriundos de cidades circunvizinhas à Viçosa. O colégio, portanto, significou uma forma de ascensão social e profissional por meio do estabelecimento de ensino. Para Barbalho (2008), esses laços familiares produziram um discurso sobre a excelência da instituição capaz de se transformar em uma tradição institucional e colaborar com a adesão dos alunos e ex-alunos à escola, aos seus valores e à sua memória institucional.

Desde 2013, o CAP-Coluni integra uma rede<sup>13</sup> de 17 estabelecimentos de educação básica vinculados às Instituições Federais de Ensino Superior. Essa vinculação é uma das razões e dos fundamentos para o colégio manter-se como uma instituição de excelência, uma vez que essa associação “à esfera federal, aliada às privilegiadas condições de ensino decorrentes de sua incorporação a uma universidade” (NOGUEIRA, 2000, p. 130), assegura condições singulares de funcionamento.

De acordo com Gomes e Nogueira (2017, p. 191), “as condições de excelência acadêmica do estabelecimento se devem a vários fatores, como o processo rigoroso de seleção ao ingresso, a alta formação do corpo docente e a carga horária de aulas, as práticas de avaliação e as práticas disciplinares”, os quais são detalhados a seguir.

---

<sup>13</sup> As diretrizes e normas gerais de funcionamento dos Colégios de Aplicação das Instituições Federais de Ensino Superior foram estabelecidas por meio da Portaria nº. 959, de 27 de setembro de 2013, do Ministério da Educação. Esses colégios compõem o Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: <<http://condicap.org/o-condicap/>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

### 2.1.2 O exame de seleção do CAp-Coluni

Nogueira e Lacerda (2014, p. 128), na análise dos dados do colégio relativos ao ano de 2011, constataram que a alta e estável posição que o CAp-Coluni ocupa nos rankings de estabelecimentos permite que suas ações sejam regidas por uma lógica rentista. De acordo com Van Zanten (2005, p. 583), essa lógica é observada nas “escolas que ocupam as posições mais elevadas na hierarquia e que consideram que sua capacidade de atração é estável ou se modifica pouco e lentamente tendem a adotar condutas de ‘poupadores’, ou seja, a contentar-se em gerir seu capital com um esforço mínimo”. Para Bourdieu (2011, p. 250), “[...] quando uma instituição [...] controla completamente sua própria reprodução, [ela] está em condições de atrair (ou afastar) para junto de si [...] os indivíduos mais ajustados às suas exigências [...]”. Esse processo de escolha dos que a escolhem ao qual Bourdieu (2011) se refere ocorre no CAp-Coluni, principalmente, por meio do exame de seleção.

O exame para o ingresso no CAp-Coluni existe desde a sua fundação, em março de 1965, e é a única forma de ingresso nas 150 vagas ofertadas para a primeira série do ensino médio do colégio. Ele é realizado por uma comissão nomeada pela Pró-Reitoria de Ensino (PRE) da UFV envolvendo docentes do colégio e de outros departamentos da UFV, conforme os conteúdos cobrados no exame e coordenado por um servidor denominado “coordenador-geral”, responsável por conduzir todos os trabalhos do exame. As provas são aplicadas no campus<sup>14</sup> Viçosa da UFV, geralmente no mês de novembro.

De acordo com os editais para o acesso dos dois últimos anos “[serão avaliados] os conhecimentos, habilidades e experiências adquiridas ao longo da formação correspondente ao ensino fundamental e terão complexidade compatível com esse nível de ensino” (EDITAL n°. 27/2018/PRE, p. 4; EDITAL n°. 21/2019/PRE, p. 4). Durante cinco horas, os candidatos devem responder as 39 questões distribuídas da seguinte forma:

Tabela 3 – Estrutura do exame de seleção do CAp-Coluni nos dois últimos anos

Provas	Número de questões	Tipo	Total de pontos
Língua Portuguesa	10	Objetiva	20
Matemática	10	Objetiva	20
Língua Inglesa	02	Objetiva	02
Ciências	08	Objetiva	08
Geografia	04	Objetiva	04
História	04	Objetiva	04
Produção Textual	01	Discursiva	15

Fontes: Editais n°. 27/2018/PRE, p. 4, e n°. 21/2019/PRE, p. 4. Elaboração própria.

<sup>14</sup> Conforme o Estatuto da UFV, a universidade possui outros dois campi, que levam os nomes das respectivas cidades, localizados em Florestal (MG) e Rio Paranaíba (MG).

A correção do exame de seleção se dá nos termos da seção “da apuração do resultado” do Edital nº. 21/2019/PRE:

Inicialmente será apurada a pontuação obtida pelo candidato nas provas objetivas. No caso dos estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas brasileiras, solicitaram a concessão do benefício do bônus no ato da inscrição e tiveram o seu pedido deferido, a essa pontuação será acrescido o bônus de 20%. Após a concessão do bônus e conforme a ordem decrescente dos pontos obtidos, serão selecionados três (3) candidatos por vaga oferecida no CAP-COLUNI, ou seja, quatrocentos e cinquenta (450) candidatos, cuja prova discursiva será corrigida.

[...]

Será acrescido o bônus de 20% à pontuação obtida na prova discursiva pelos candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental em estabelecimentos públicos brasileiros e que tiveram o seu pedido de concessão do bônus deferido.

Na prova para o acesso em 2020, realizada no fim de 2019, os candidatos deveriam acertar, no mínimo, 67,24% das questões de múltipla escolha para terem a prova discursiva corrigida, de acordo com o previsto no edital. O ponto de corte do exame foi de 39,0 pontos<sup>15</sup>, em 73 pontos totais.

A concorrência para acesso ao colégio é elevada. Para ingresso em 2020, o exame registrou 15,47 candidatos por vaga<sup>16</sup>. Porém, nem sempre foi assim, pois os alunos das turmas de 1966, 1967, 1968 e 1969 não foram submetidos a essa prova (HOLLERBACH, 2016, p. 97) e, nesses anos, a seleção foi substituída pela análise do histórico escolar, seguindo uma recomendação da Reitoria da Universidade, uma vez que o número de vagas era maior que o número de candidatos. Com o passar do tempo, o número de vagas ofertadas oscilou entre 100 e 300, no período de 1970 a 1987, e se manteve em 150 vagas a partir de 1995. A relação de inscritos por vaga no exame é apresentada na Tabela 4.

Tabela 4 – Relação de inscritos por vaga no exame de seleção do CAP-Coluni<sup>17</sup>

Ano	Inscritos	Vagas	Relação Inscritos/Vaga
1980	542	250	2,17
1981	600	250	2,40
1984	286	300	0,95
1985	302	250	1,21
1986	304	180	1,69
1987	368	200	1,84
1996	405	150	2,70
1990	472	150	3,15
1991	645	180	3,58
1993	767	180	4,26

<sup>15</sup> Dado disponível em: <[http://www.coluni.ufv.br/?page\\_id=213](http://www.coluni.ufv.br/?page_id=213)>. Acesso em: 16 jan. 2020.

<sup>16</sup> Informação extraída da seção “Exame de Seleção – CAP-COLUNI 2020” do site do CAP-Coluni. Disponível em: <[http://www.coluni.ufv.br/?page\\_id=213](http://www.coluni.ufv.br/?page_id=213)>. Acesso em: 28 fev. 2020.

<sup>17</sup> Os dados dos anos de 1982, 1983 e 1992 não foram encontrados por Hollerbach (2016) e por Nogueira e Lacerda (2014).

(conclusão)			
Ano	Inscritos	Vagas	Relação Inscritos/Vaga
1994	822	180	4,57
1995	866	150	5,77
1996	1122	150	7,48
1997	1157	150	7,71
1998	1312	150	8,75
1999	1159	150	7,73
2000	1157	150	7,71
2001	1256	150	8,37
2002	1575	150	10,50
2003	1718	150	11,45
2004	1894	150	12,63
2005	1894	150	12,63
2006	1727	150	11,51
2007	1557	150	10,38
2008	1486	150	9,91
2009	1476	150	9,84
2010	1789	150	11,93
2011	1734	150	11,56
2012	1660	150	11,07
2013	1977	150	13,18
2014	1912	150	12,75
2015	2190	150	14,60
2016	2270	150	15,13
2017	2028	150	13,52
2018	2287	150	15,25
2019	2222	150	14,81
2020	2321	150	15,47
2021	1698	150	11,32

Fontes: Hollerbach (2016), Neves (2016), Nogueira e Lacerda (2014) e pesquisa direta na instituição. Elaboração própria.

Entre os anos de 1970 e 1975, a relação de candidatos por vaga variou entre 1,18 e 1,39. Já nos anos de 1976 e 1979, essa variação foi de 2,03 a 2,57. Ao longo do tempo, o número de inscritos só aumentou, com o pico de 2.321 candidatos inscritos para 150 vagas ofertadas para o acesso em 2020.

Nogueira e Lacerda (2014) observaram que, a partir de 1996, o número de candidatos inscritos no exame em relação ao ano anterior elevou-se. Nesse período, verificou-se o aumento da oferta de colégios privados em Viçosa e a divulgação, mediante solicitação ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), dos resultados obtidos pelas instituições no Enem por esses colégios e pelo próprio CAP-Coluni. Por outro lado, a ascensão de candidatos é interrompida na série 2007-2009, como possível efeito da “[...] ocorrência de processos de autoeliminação entre os estudantes de estabelecimentos públicos e privados em decorrência da notoriedade do colégio e de sua posição nos rankings” (NOGUEIRA; LACERDA, 2014, p. 145). A partir de 2010, retoma-se o crescimento do número de candidatos

ao exame de seleção, com possível resultado da estabilidade do colégio na posição entre estabelecimentos de ensino públicos nos rankings de desempenho das instituições no Enem.

A partir de 2012, verifica-se o forte crescimento no número de candidatos no exame de seleção do CAP-Coluni. Foi nesse ano que ocorreu a implementação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para selecionar estudantes, utilizando a nota do Enem, para as vagas dos cursos de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras e foi promulgada a Lei nº. 12.711, que reserva no mínimo 50% (cinquenta por cento) dessas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Diante dessas políticas de inclusão e da consolidação do CAP-Coluni como a “melhor escola pública” no contexto brasileiro na lógica dos rankings do Enem, é possível também que esse aumento decorra do acirramento da competição das famílias das frações das camadas médias para a escolha das melhores escolas para matricular seus filhos (NOGUEIRA, 2010). A posição do CAP-Coluni nesses rankings, em que se verifica essa estabilidade de posição, é apresentada na Tabela 5.

Tabela 5 – Posição do CAP-Coluni nos rankings de estabelecimentos públicos e privados, em nível nacional, 2006-2019

Ano de realização do Enem	Posição no ranking dos estabelecimentos públicos	Posição no ranking dos estabelecimentos públicos e privados
2006	1º lugar	7º lugar
2007	2º lugar	9º lugar
2008	1º lugar	3º lugar
2009	1º lugar	5º lugar
2010	1º lugar	9º lugar
2011	1º lugar	8º lugar
2012	1º lugar	7º lugar
2013	1º lugar	12º lugar
2014	2º lugar	32º lugar
2015	1º lugar	33º lugar
2016	1º lugar	19º lugar
2017	1º lugar	19º lugar
2018	1º lugar	12º lugar
2019	1º lugar	11º lugar

Fontes: Gomes e Nogueira (2017), Nogueira e Lacerda (2014) e dados compilados pelo jornal *Folha de São Paulo*. Elaboração própria.

Nota: Esses rankings foram divulgados pelo Inep a partir de 2006 e descontinuados em 2015. A partir de 2016, então, jornais brasileiros renomados, como a *Folha da São Paulo*, utilizam metodologia semelhante à aplicada pelo Inep para essa divulgação.

Hollerbach (2016, p. 98) relatou que, no período de 1965-1981, o exame de seleção “[...] tinha um papel fundante na manutenção da qualidade e da excelência, especialmente à medida que o número de candidatos aumentava”. Em 2017, Gomes e Nogueira (2017, p. 200) atestaram que “tanto alunos como gestores, docentes e famílias reconhecem que o exame de seleção é uma estratégia utilizada pelo colégio para selecionar entre os inscritos, ‘os melhores alunos’,

sendo que esse fator contribui para a garantia da sua excelência”<sup>18</sup>.

Brandão (2007, p 17), ao estudar o processo de produção das elites escolares no Rio de Janeiro, reconhece que a seleção de estudantes provoca “a manutenção dos padrões de desempenho que definem a posição dessas escolas no ápice das hierarquias escolares” como uma “garantia de atrair um público cada vez mais afinado com os objetivos de distinção no sistema educacional”.

Bourdieu (1996, p. 198, tradução nossa), analisando o campo das grandes escolas francesas, afirma que os exames de seleção para ingresso em estabelecimentos de ensino são

[...] estratégias que uma instituição pode implementar para garantir ou melhorar sua posição e que dependem da quantidade total de seu capital específico (inseparavelmente social e acadêmico), bem como da estrutura desse capital (medido em termos do valor específico das competências garantidas) e seu capital estritamente social (vinculado ao valor social atual ou potencial de seu corpo discente, presente e passado – seus ex-alunos).

Além disso, a seleção de estudantes pode ser vista como uma forma de

[...] selecionar os alunos que designam como os mais dotados, ou seja, os mais positivamente dispostos (o mais dócil, no verdadeiro sentido do termo) e os mais generosamente dotados das propriedades reconhecidas. A escola de elite reforça essas predisposições por meio da consagração que se concede, simplesmente separando seus alunos do resto (BOURDIEU, 1996, p. 102, tradução nossa).

A consagração a qual o autor se refere é uma maneira de “tornar conhecida e reconhecida a excelência do povo escolhido [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 104, tradução nossa). Um outro indício dessa consagração dos escolhidos em relação à aprovação no CAP-Coluni é o fato de que é comum ver *outdoors* nas ruas da cidade de Viçosa e nas redes sociais diversas mensagens parabenizando os aprovados após a divulgação dos resultados do Exame de Seleção. Com a seleção, pode-se afirmar que o CAP-Coluni reúne “um corpo discente homogêneo, em termos de trajetória acadêmica, e membros de uma elite escolar” (GOMES, NOGUEIRA, 2017, p. 199).

O site institucional do colégio e a página em uma rede social são os principais canais de informação e divulgação do processo seletivo. Todavia, “grande parte dos candidatos toma conhecimento sobre o colégio por meio de alunos e de ex-alunos” (GOMES; NOGUEIRA, 2017, p. 198). Nogueira e Lacerda (2014, p. 141) relatam que

[...] na década de 1970 e nos anos 1990, foram utilizadas estratégias de promoção do CAP-Coluni, especialmente a divulgação do processo seletivo do colégio. Na descrição das atividades administrativas realizadas no ano de 1992, que consta do relatório anual de atividades da UFV, se lê ‘a elaboração de propagandas com vistas ao aumento do número de candidatos aos exames de seleção do Coluni’ (p. 59). Porém nos dias atuais, o CAP-Coluni não utiliza estratégias de promoção, como a produção

---

<sup>18</sup> Existem “cursinhos preparatórios” para o exame de seleção do CAP-Coluni, os quais serão detalhados posteriormente neste capítulo. De todo modo, antecipa-se que a frequência neles é geralmente associada à alta concorrência, que compõe o imaginário de excelência, tal como ocorre nos vestibulares mais concorridos.

de cartazes, a distribuição de folhetos ou a organização de atividades no colégio para se fazer conhecer.

Essa situação se modificou a partir de 2017, a partir de quando o colégio passou a realizar o evento “Conheça o Coluni”, que consiste em uma visita guiada às dependências da instituição, com a troca de informações relativas à escola pelos alunos e professores aos, possivelmente, futuros alunos. O evento de 2019 contou com palestras informativas sobre o exame de seleção e sobre a história e vida do colégio. Foram promovidas oficinas de pintura, origami, literatura, língua inglesa, demonstrações nos laboratórios de Física, Biologia e Química e um momento de conversa com o Grêmio Estudantil da escola. O cartaz (Figura 3) de divulgação do evento em 2017 apresenta informações relativas à data, ao público-alvo, ao período para inscrições e fotos do edifício do colégio, dos alunos em atividades práticas: cantando, produzindo mosaico e organizados por turmas, nas respectivas cores, para a Gincana de Confraternização.

Figura 3 – Cartaz do “Conheça o Coluni” em 2017



Fonte: <<http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/CARTAZ-Conheça-CAP-COLUNI.pdf>>.

### 2.1.3 O corpo docente e técnico-administrativo do CAP-Coluni

De acordo com Hollerbach, (2016), ainda quando era Colégio Universitário, os professores responsáveis por lecionar na instituição eram vinculados às Escolas Superiores da Uremg e, na época, eram encontradas na instituição situações como as de estudantes de graduação na condição de monitores/bolsistas, a cessão de docentes da rede estadual de ensino de Minas Gerais e a ausência de profissionais específicos para lecionar as disciplinas do colégio. Essa situação apenas foi resolvida com promulgação Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990,

que instituiu o regime jurídico dos servidores públicos civis da União. Apesar dessa forma precária de contratação de profissionais antes dessa Lei, a autora enfatiza, mais uma vez, que a excelência herdada dos colégios de origem dos estudantes selecionados para o Coluni garantia a alta reputação da instituição

Todos os professores e professoras atualmente em exercício foram admitidos por meio de concurso público de provas e títulos e integram a carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Eles trabalham em regime de dedicação exclusiva com 40 horas semanais, lecionando pelo menos oito horas/aula, em concordância com a Resolução nº. 08, de 2019, do Conselho Universitário da UFV, que dispõe sobre o Regimento de Admissão, Progressão e Aperfeiçoamento do Pessoal Docente (Rappad), e com a Lei nº. 12.772, de 2012, que dispõe sobre o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e dá outras providências. Tendo em vista que a longevidade no cargo é um dos traços de excelência escolar, conforme apresentou-se no capítulo anterior, é pertinente mencionar que o docente mais antigo do CAp-Coluni está em exercício na instituição há 28 anos e as admissões mais recentes ocorreram em 2019, conforme o Relatórios de Docentes Ativos da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento da UFV.

Em outubro de 2020, o corpo docente do CAp-Coluni é constituído por 34 docentes efetivos<sup>19</sup>, divididos em 13 áreas do conhecimento (cf. detalhamento no Apêndice A). Desses, 67,65% (n=23) possuem a titulação máxima de doutores, outros 26,47% (n=9) são mestres e apenas 5,88% (n=2) são especialistas. Ressalta-se que, do grupo de mestres, três docentes se encontravam em treinamento no nível de Doutorado.

Com relação ao corpo docente do colégio, Nogueira e Lacerda (2014, p. 155) indicaram a existência de uma adesão da equipe em torno da “formação de uma elite escolar”. Sobre a atuação dos docentes, destaca-se que há a garantia de, pelo menos, um docente efetivo atuando em cada uma das séries e a possibilidade de que o professor lecionasse conteúdos de acordo com sua especialização em programas de pós-graduação, o que gera o reconhecimento dos estudantes e a satisfação do profissional docente (NOGUEIRA; LACERDA, 2014). Para auxiliar os professores na execução de suas atividades, o colégio conta ainda com estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), monitores de nível 1 e de

---

<sup>19</sup> Em outubro de 2020, estava em andamento o concurso público com 242 candidatos inscritos para o provimento de uma vaga para o cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, em regime de Dedicação Exclusiva, para a área de Química, com titulação mínima exigida de licenciatura na disciplina. Disponível em: <<http://www.soc.ufv.br/?coluni=colégio-de-aplicacao-coluni>>. Acesso em: 19 out. 2020.

nível 2 (da graduação e da pós-graduação, respectivamente) e estagiários dos cursos de licenciatura do campus Viçosa.

O corpo docente do CAp-Coluni orienta estudantes em projetos de iniciação científica, colabora com as disciplinas de graduação e pós-graduação da UFV, além de gozar de remuneração compatível com o nível da carreira em que esses profissionais se encontram equiparado à titulação que possuem (GOMES, 2014; GOMES; NOGUEIRA, 2017). No âmbito das atividades de pesquisa, há, ainda, a publicação de um periódico semestral, a revista *Ponto de Vista*, que se encontra indexada no portal de periódicos da UFV e na qual os docentes, seus orientandos e outros professores publicam os textos referentes aos seus trabalhos de pesquisa, ensino e extensão. A forte adesão do corpo docente ao projeto pedagógico do colégio parece criar condições para o desenvolvimento de um trabalho que permite situá-lo entre as melhores escolas públicas do país, tal como assinalado por Brandão (2007) ao estudar as melhores escolas na cidade do Rio de Janeiro (RJ).

Sobre a relação do corpo docente com os alunos, Quaresma (2012, p. 297) destacou, em seus estudos sobre colégios de excelência no Chile, que “os alunos reconhecem como requisitos essenciais de um docente promotor de sucesso o respeito pelas opiniões e o interesse manifestado na sua vida escolar, bem como a disponibilidade para o convívio fora da sala de aula [...]”. É possível encontrar no CAp-Coluni indícios desse convívio extraescolar entre alunos e professores, como na presença deles em eventos realizados fora do campus da universidade, o que colabora com o senso de pertencimento desses sujeitos à instituição e, conseqüentemente, com a promoção da excelência (BARBALHO, 2008; NOGUEIRA; LACERDA, 2014).

Analisando a atuação do corpo docente de outra instituição de excelência, desta vez no contexto português, Quaresma (2014, p. 124), destaca que a excelência é construída “por uma detecção precoce das dificuldades dos alunos e pela implementação de medidas eficazes de superação, que nos dizem ser facilitadas pela relação de proximidade e de conhecimento alunos-professores e por uma profícua interação família-escola”.

Também em outubro de 2020, o CAp-Coluni dispunha de um quadro de 13 técnico-administrativos, admitidos por concurso público na forma da Lei nº. 11.091 e da Resolução nº. 15, de 11 de setembro de 2018, do Conselho Universitário da UFV. O grupo de técnicos é composto por 13 servidores divididos em oito cargos (cf. detalhamento no Apêndice B). Ao todo, 38,46% (n=5) possuem o título de mestre, 15,38% (n=2) são especialistas, outros 15,38% (n=2) são graduados, 23,07% (n=3) concluíram o ensino médio e 7,69% (n=1) concluíram o ensino fundamental.

A gestão da instituição é desempenhada por esses professores e técnico-administrativos por meio do colegiado, o qual é constituído por docentes, discentes e técnico-administrativos e funciona como o órgão superior de deliberação, consulta, disciplina e controle do planejamento e da execução das atividades do CAp-Coluni. Cabe ao diretor, cargo que é escolhido por votação a cada dois anos pela comunidade escolar e nomeado pela Reitoria da UFV, presidir e convocar as reuniões do colegiado, bem como assumir outras funções inerentes ao cargo. Esse cargo é ocupado majoritariamente por docentes ao longo de 55 anos de história do colégio<sup>20</sup>. A gestão da escola ainda é composta por três comissões: Pedagógica, de Pesquisa e de Extensão e Cultura; além de outras comissões para fins administrativos, de assessoramento ou especiais. A elas cabem o suporte, o acompanhamento e a supervisão, com caráter consultivo, das questões de ensino, pesquisa e extensão da instituição (REGIMENTO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2003, p. 2). Por essas instâncias, perpassa toda a organização e a prática pedagógica do CAp-Coluni, o que é abordado a seguir.

#### **2.1.4 A organização e a prática pedagógica no CAp-Coluni**

De acordo com Gomes e Nogueira (2017, p. 200), estar matriculado no CAp-Coluni significa ser membro de uma elite escolar com “alto potencial de aprendizagem e predisposto a responder à ação pedagógica desenvolvida” em uma instituição conhecida também por ser “conteudista”, nos termos das autoras. Torres e Palhares (2011, p. 239), referindo-se a um colégio situado no norte português, abordam alguns fatores para a promoção da excelência escolar: “a ênfase colocada na eficácia organizacional, na preparação de alunos para o ensino superior, na cultura de exigência e da qualidade, na igualdade de oportunidades de sucesso, entre outras”. Tais fatores são observados também no CAp-Coluni por meio da observação da matriz curricular organizada pela instituição, a qual é apresentada no Quadro 1.

---

<sup>20</sup> Afirmação feita com base nos dados sobre os ex-diretores do CAp-Coluni e apresentados no site “Memória Coluni”. Disponível em: <<https://memoriacoluni.ufv.br/ex-diretores/>>. Acesso em: 1 set. 2020.

## Quadro 1 – Matriz Curricular do Triênio 2020-2022


UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
PROCESSO  
SEI 23114 911675/  
2019-12

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO - 1ª a 3ª SÉRIES - 2020 - 2021 - 2022

BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	2020			2021			2022			TOTAL DE HORAS
			1ª Série			2ª Série			3ª Série			
			AS	NAA	HA	AS	NAA	HA	AS	NAA	HA	
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	120	100h	3	120	100h	3	120	100h	300h	
	Educação Física*	2	80	66h40'	2	80	66h40'	2	80	66h40'	200h	
	Arte	1	40	33h20'	1	40	33h20'	0	0	0	66h40'	
	Língua Inglesa	2	80	66h40'	2	80	66h40'	2	80	66h40'	200h	
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	120	100h	3	120	100h	3	120	100h	300h
		Física	3	120	100h	2	80	66h40'	3	120	100h	266h40'
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2	80	66h40'	2	80	66h40'	3	120	100h	233h20'
		Biologia	3	120	100h	3	120	100h	4	160	133h20'	333h20'
		Geografia	2	80	66h40'	3	120	100h	3	120	100h	266h40'
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	2	80	66h40'	3	120	100h	3	120	100h	266h40'
		Filosofia	1	40	33h20'	1	40	33h20'	1	40	33h20'	100h
		Sociologia	1	40	33h20'	1	40	33h20'	1	40	33h20'	100h
<b>SUB TOTAL – Base Nacional Comum</b>		<b>25</b>	<b>1000</b>	<b>833h20'</b>	<b>26</b>	<b>1040</b>	<b>866h40'</b>	<b>8</b>	<b>1120</b>	<b>933h20'</b>	<b>2633h20'</b>	
PARTE DIVERSIFICADA	Práticas de Linguagem <sup>1</sup>	1	40	33h20'	1	40	33h20'	1	40	33h20'	100h	
	Língua Estrangeira Moderna – Espanhol <sup>1*</sup>	2	80	66h40'	1	40	33h20'	1	40	33h20'	133h20'	
	Projeto de Educação Financeira <sup>2</sup>	1	40	33h20'	1	40	33h20'	1	40	33h20'	100h	
	Física Experimental <sup>3</sup>	1	40	33h20'	1	40	33h20'	0	0	0	66h40'	
	Técnicas Gerais de Laboratório - Química <sup>4</sup>	1	40	33h20'	1	40	33h20'	0	0	0	66h40'	
	Práticas de Ciências Biológicas <sup>5</sup>	1	40	33h20'	1	40	33h20'	0	0	0	66h40'	
	<b>SUB TOTAL – Parte Diversificada</b>	<b>7</b>	<b>280</b>	<b>233h20'</b>	<b>6</b>	<b>240</b>	<b>200h</b>	<b>3</b>	<b>120</b>	<b>100h</b>	<b>533h20'</b>	
<b>T O T A L</b>			<b>32</b>	<b>1280</b>	<b>1066h40'</b>	<b>32</b>	<b>1280</b>	<b>1066h40'</b>	<b>31</b>	<b>1240</b>	<b>1033h20'</b>	<b>3166h40'</b>

INDICADORES FIXOS: Dias letivos anuais – 200 (40 semanas); Módulo aula – 50 minutos; Carga horária da Base Nacional Comum – 2633h20'; Carga horária da Parte Diversificada – 533h20'; Carga horária total do curso – 3166h40'; C - Avaliação por conceitos

AS – Número de aulas semanais; NAA – Número de aulas anuais; HA – Carga horária total por série; \* As aulas serão ministradas em turnos diferentes daqueles dos demais componentes curriculares; \*\* Espanhol – Obrigatória para a primeira e segunda séries (2020 e 2021) e facultativa para a terceira série (2022).

A preparação para o trabalho permeará todo o processo educativo. Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Educação Ambiental, Educação Alimentar e Nutricional, Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso, Educação para o Trânsito, e Educação em Direitos Humanos, além de medidas de conscientização, prevenção, diagnóstico e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying) serão tratados de forma transversal, permeando os componentes do currículo. A música é parte do conteúdo trabalhado no componente curricular Arte.

DATAS DE APROVAÇÃO: COMISSÃO PEDAGÓGICA: 31.10.19; COLEGIADO: 21.11.19; CEPE: 10.12.19

MATRIZ2020-21-22 CP311019 e COLEGIADO 201119 e CEPE 101219

Fonte: <<http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/Matriz20221.pdf>>.

Conforme o Projeto Político Pedagógico do CAP-Coluni (2018, p. 12), “o currículo do colégio é composto por uma Base Nacional Comum Obrigatória e uma parte diversificada, que busca atender [...] às necessidades individuais dos alunos”. A matriz curricular da escola do triênio 2020-2022 estabelece que a carga horária da primeira e da segunda séries é de 1.066h40min horas-aula, distribuídas em 200 dias letivos, com 50 minutos de módulo aula. Na terceira série, ela é reduzida para 1.033h20min. Os alunos, então, concluem o ensino médio perfazendo uma carga horária total de 3.166h40min.

Segundo Hollerbach (2016, p. 103), ao longo de sua história, a organização da matriz curricular do CAP-Coluni evidencia

[...] o caráter preparatório para o vestibular [...] desde a sua criação [...]. Essa era a marca e o diferencial: preparar melhor para o vestibular e, como acréscimo, preparar para as disciplinas da graduação, visto que a convivência com os professores e monitores trazia o aluno do colégio para o espaço-tempo da Universidade.

Em relação à execução das atividades de ensino, Nogueira e Lacerda (2014, p. 154) afirmam que “a implementação do currículo pelos professores do CAP-Coluni é marcada por um alto nível de exigência acadêmica e por expectativas elevadas em relação aos alunos”, destacando a mobilização dos docentes para a alta qualidade no ensino e para a formação dos melhores estudantes. Para o desenvolvimento desse currículo, utilizam-se as obras didáticas

selecionados por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja seleção do material a ser feita é objeto de atenção de outras instituições da cidade. Porém, os professores extrapolam o seguimento rígido das unidades didáticas dessas obras, preparando e fornecendo outros materiais de referência ao alunado (NOGUEIRA; LACERDA, 2014).

As práticas de avaliação e disciplinares visam acompanhar o “desenvolvimento do aluno e ao aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p.12). A instituição organiza seu calendário considerando a realização de duas semanas de provas a cada bimestre, sendo que “em cada final de bimestre haverá obrigatoriamente uma prova, cujo valor será de 50% (cinquenta por cento) do total de pontos nele distribuídos” (REGIMENTO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2003, p. 14). Excetuam-se dessa regra as disciplinas de Arte, de Educação Física, o Projeto de Educação Financeira e outras disciplinas de caráter laboratorial e prático. Nesses casos, a verificação do rendimento é feita por meio de conceitos: Satisfatório (S) e Não satisfatório (NS).

Perrenoud (1995, p. 139, grifo do autor) observa que, no momento de preparação para as avaliações, “podemos dizer que compreenderam bem o que é o fundamento da excelência escolar: *a capacidade de saber refazer, no momento certo, o que foi treinado durante muito tempo*”. É comum que, às vésperas de provas e de outras atividades avaliativas, os alunos se acumulem pelos corredores onde estão os gabinetes dos professores para os atendimentos. Sobre essa prática, Nogueira e Lacerda (2014, p. 156) apontam que “o atendimento concedido pelos professores, em seus gabinetes, aos estudantes parece também elevar a qualidade das interações entre professores e alunos, o que favorece o investimento destes últimos no trabalho escolar”.

Ao final das avaliações, o Conselho de Classe se reúne com a presença dos professores responsáveis por cada disciplina, por série, e com o Serviço de Orientação Educacional, a Coordenação Pedagógica e o Serviço de Psicologia Escolar para verificação dos rendimentos e para traçar ações para auxiliar os alunos com baixo rendimento (GOMES; NOGUEIRA, 2017).

Os projetos e atividades pedagógicas (cf. detalhamento no Apêndice C) executados pela escola garantem o trabalho interdisciplinar das disciplinas envolvidas em cada um deles e a integração com a comunidade universitária e viçosense, bem como a constituição dos valores acadêmicos e humanos dos estudantes. O envolvimento dos discentes nos projetos acadêmicos, aliado às excelentes notas, caracterizam o perfil dos estudantes do CAp-Coluni, já que eles participam de atividades diversas no colégio e para além dele. Em 2019, foram executados 14 projetos acadêmicos pela instituição, caracterizando-se como espaços profícuos para manifestação das habilidades por cada estudante e da excelência acadêmica em si.

Esses projetos constituem uma das práticas de distinção acadêmica presentes no CAP-Coluni. As atividades dessa natureza tendem a reforçar “a ideia de que o trabalho escolar não se esgota nos espaços e tempos escolares” (TORRES; PALHARES, 2011, p. 236). Associado a isso, há o fator de que pais e professores “têm o desejo de assegurar a excelência formativa, mas também a certeza que não se pode definir um ‘aluno de excelência’ tendo por base única o critério de classificação escolar” (QUARESMA, 2014, p. 125).

Para Torres (2014, p. 28), referindo-se a uma instituição de excelência no contexto português, as “avaliações periódicas parecem já não ser suficientes para classificar, diferenciar e hierarquizar as performances dos alunos”. Então, criam-se outros momentos para distinguir “os melhores” e “conferir-lhes publicamente um estatuto de alunos-modelo”.

A escolha dos pares para a execução dos projetos acadêmicos, a divisão de funções interna no grupo, o julgamento das habilidades – criativas ou cognitivas – de um colega, o reconhecimento do alto desempenho de um aluno em detrimento de outro, bem como o envolvimento profundo dos estudantes nesses projetos tendem a criar hierarquias internas na instituição. Conforme Bourdieu (1996, p. 102) observou no contexto francês, a seleção dos estudantes para a entrada nas grandes escolas produz “uma elite consagrada”, não só distinta e isolada dos demais, mas reconhecida pela comunidade escolar e da qual vale a pena fazer parte. Um dos traços do espírito de corpo observados naquele contexto é o ordenamento acadêmico através da seleção “[...] dos grupos de colegas de classe socialmente homogêneos, o qual produz, fomenta o convívio entre pessoas com os mesmos interesses e, sobretudo, tende a excluir a ‘companhia indesejável’ que sempre traz consigo a ameaça de casamentos inadequados” (BOURDIEU, 1996, p. 183, tradução nossa).

### **2.1.5 A infraestrutura do CAP-Coluni**

O CAP-Coluni funcionou, de 1966 a 1967, em duas salas no Edifício Arthur da Silva Bernardes, prédio principal do campus da UFV em Viçosa. Em seguida, foi removido, no período de 1968 a 1975, para a antiga sede do extinto Colégio Agrotécnico, retornando ao Edifício Arthur Bernardes em 1976. Depois, ocupou parte do Pavilhão de Aulas I (PVA), em conjunto com os alunos dos cursos superiores, entre 1979 e 1982. Em 1983, foi transferido para o centro da cidade de Viçosa, permanecendo lá até 1989 (HOLLERBACH, 2016).

Em 17 de novembro de 1989, foi inaugurado o edifício-sede da instituição, descrito na Introdução deste trabalho. Em 26 de março de 2015, quando se celebrou os 50 anos da escola, inaugurou-se o anexo do prédio (NOGUEIRA; LACERDA, 2014). No edifício, todas as salas de aula são equipadas com computadores, projetores e carteiras dispostas em fileiras para o uso

diário por todas as disciplinas. A escola possui em sua infraestrutura espaços em que os alunos “aprendem fazendo”<sup>21</sup>, como os laboratórios de Biologia, Física e Química e rampas e elevadores para receber usuários com mobilidade reduzida (cf. detalhamento no Apêndice D).

Além desses espaços, o colégio pode utilizar a infraestrutura do campus Viçosa, tendo acesso às dependências da Biblioteca Central, do Restaurante Universitário, da Divisão de Saúde, das dependências do Departamento de Educação Física para prática de Educação Física e outros esportes ao longo do dia, bem como a infraestrutura dos demais 37 departamentos da UFV (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, p. 15).

Em um estudo sobre a qualidade da infraestrutura das escolas públicas de ensino fundamental brasileiras, Alves *et al* (2019) consideraram as variáveis: área que abrange a localização da instituição no município e nas regiões do país; o atendimento das diferentes etapas e modalidades de ensino ofertadas pelos estabelecimentos; as condições dos colégios, observando os edifícios e os espaços institucionais, bem como o acesso aos serviços públicos, as instalações prediais, a prevenção de danos, a conservação do prédio, o conforto das instalações e o ambiente prazeroso; e as condições para o ensino e aprendizado, que contemplam os espaços pedagógicos, os equipamentos para apoio administrativo e pedagógico. A partir da correlação dessas variáveis, atestou-se que as escolas da rede federal de ensino e da rede privada apresentam indicadores estruturais que as destacam no contexto brasileiro, ainda que se constate a evolução desses indicadores nas instituições de ensino em todas as redes entre 2013 e 2017, em especial, na rede municipal de ensino.

A pesquisa de Evangelista (2019), que trata de um estudo narrativo sobre sua atuação enquanto docente junto a três egressos do CAp-Coluni, também indica que a infraestrutura da instituição é favorável ao desenvolvimento do trabalho docente, devido as condições institucionais e aos recursos dos quais o colégio dispõe e que foram abordados até aqui. Além disso, essas condições parecem facilitar o alto desempenho dos estudantes do colégio, conforme será tratado a seguir.

### **2.1.6 O alto desempenho dos estudantes do CAp-Coluni**

A reputação, notoriedade e o prestígio do CAp-Coluni têm sido expressos com regularidade, ao longo de vários anos, em coberturas jornalísticas em jornais de alta circulação e bem-conceituados. Recentemente, encontram-se as seguintes matérias:

---

<sup>21</sup> “Aprender fazendo” é uma alusão à filosofia fundadora da Esav que, tal como nos *land-grant colleges* estadunidenses, orientava as práticas educativas da então Escola Superior (AZEVEDO, 2017).

A melhor [escola] é o Colégio de Aplicação de Coluni, da Federal de Viçosa, com uma média de 702,99 na prova objetiva. (O GLOBO, 23 de dezembro de 2014)

Colégio da UFV no topo da lista. (O TEMPO, 05 de outubro de 2016)

Colégio Bernoulli lidera ranking do Enem; Coluni é a pública mais bem colocada. (O TEMPO, 29 de junho de 2018)

O Coluni (Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa), de Minas Gerais, é a pública mais bem colocada no país. Com média de 689,81 na parte objetiva, a escola ficou na 7ª posição nacional. (FOLHA DE SÃO PAULO, 29 de junho de 2018)

O colégio Aplicação Coluni (*sic*), da Federal de Viçosa, na Zona da Mata de Minas, teve o melhor desempenho da rede pública na nota média no Enem de 2018, segundo dados do Ministério da Educação e tabulados pela Folha de São Paulo. (RÁDIO ITATIAIA, 19 de junho de 2019)

Escolas federais, atingidas por bloqueio de recursos, ficam na elite do Enem [...] A unidade pública mais bem colocada no Enem 2018 foi a Escola de Aplicação (*sic*) da UFV (Universidade Federal de Viçosa), em Minas Gerais. Com média de 708,05 na parte objetiva, ela ficou em 5º lugar considerando todas as escolas do país com notas calculadas. (FOLHA DE SÃO PAULO, 18 de junho de 2019)

No CAP-Coluni ocorre aquilo que foi indicado por Brandão (2007, p. 15) como “representações sociais – reafirmadas e consagradas pela mídia – sobre as melhores escolas”. Ano a ano, a divulgação desses dados sobre o desempenho dos egressos no Enem reforça a reputação da escola e lhe garantem visibilidade na mídia brasileira (NOGUEIRA; LACERDA, 2014). O reconhecimento do CAP-Coluni “é evidenciado, sobretudo, pela aprovação de seus egressos nos mais concorridos vestibulares das grandes universidades públicas brasileiras e pela pontuação obtida nas sucessivas edições do Enem” (GOMES; NOGUEIRA, 2017, p. 206).

Em 2010, a revista *Veja* publicou uma matéria intitulada “Excelência no Interior”, na qual reconheceu o conjunto de colégios, dentre eles o CAP-Coluni, que despontaram entre as melhores escolas no ranking do Enem. Outros grandes jornais, tais como os jornais *Estado de Minas* e *O Globo*, também reverberaram os bons resultados dos egressos do colégio em processos seletivos para o ingresso em instituições de ensino superior e cursos de prestígio.

Thiengo e Mota (2010), em artigo intitulado *Mídia e identidades: a construção identitária do melhor colégio público brasileiro*, analisam, embasadas nos estudos de recepção e efeito das mídias, a construção da identidade de excelência do CAP-Coluni em diversos jornais nos anos de 2007, 2008 e 2009. As autoras destacam que os meios de comunicação ecoam a representação do “melhor colégio do mundo”. Um dos efeitos que a ampla divulgação que o colégio tem na mídia é o aumento da atratividade de candidatos para prestarem o exame de seleção da escola.

Em julho de 2020, após a análise da matéria publicada pelo jornal *Folha de São Paulo* referente ao desempenho de cada instituição de ensino médio do Brasil, a UFV divulgou o bom resultado do CAP-Coluni por meio da seguinte matéria em seu site oficial: “CAP-Coluni é a

melhor escola pública do país e Cedaf<sup>22</sup> fica entre as mais bem colocadas de Minas em ranking de desempenho no Enem”. A matéria institucional diz que “o Colégio de Aplicação (CAp-Coluni) do campus Viçosa obteve o melhor desempenho, entre as escolas públicas do país, nas provas objetivas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2019”.

Em 2019, os dados publicados pelo Inep sobre as taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) do CAp-Coluni referentes ao ano letivo de 2018 também mostram a situação favorável do colégio. Dos 480 estudantes, em média, 95,3% dos alunos foram aprovados e apenas 4,7% reprovados. Não houve nenhum caso de abandono naquele ano, conforme a Tabela 6.

Tabela 6 – Taxas de rendimento escolar do CAp-Coluni em 2018

Série	Taxas de Rendimento Escolar		
	Aprovação	Reprovação	Abandono
Primeira	88,3%	11,7%	0,0%
Segunda	98,1%	1,9%	0,0%
Terceira	99,4%	0,6%	0,0%

Fonte: Inep, 2019.

O alto nível de exigência do CAp-Coluni e os dados sobre reprovação revelam outro fator que “garante a condição de excelência da instituição”, já que a matrícula dos estudantes é revogada na segunda reprovação (GOMES; NOGUEIRA, 2017, p. 205).

Embora todos os alunos sintam-se distinguidos após a aprovação no exame de seleção, compartilhem a visão de que o CAp-Coluni é uma instituição de ensino médio de excelência e o processo de enturmação<sup>23</sup> não favoreça a hierarquização dos alunos em função da pontuação obtida no exame de seleção, aqueles cujos rendimentos escolares são mais elevados se destacam entre os demais. Esses são os que representam o colégio em Olimpíadas Científicas e obtêm bons resultados nessas competições, o que, por sua vez, os destacam ainda mais neste contexto.

Ao estudar as configurações da distinção escolar no contexto internacional, Torres e Quaresma (2014, p. 95) compreendem as Olimpíadas Científicas como uma forte iniciativa “de incentivo à excelência escolar e de reconhecimento e distinção dos melhores alunos [...]”. Isso também ocorre no CAp-Coluni, pois muitos alunos participam de Olimpíadas Científicas ao longo dos anos e têm obtido resultados positivos, aos quais é dada ampla divulgação.

<sup>22</sup> Instituição que oferta cursos técnicos integrados e concomitantes ao ensino médio no campus Florestal da UFV. Para saber mais: <<https://www.ufv.br/campus-florestal/>>.

<sup>23</sup> No CAp-Coluni, as turmas são organizadas “com base na ordem alfabética dos nomes dos estudantes matriculados, e esta organização é mantida até o final do ensino médio. As turmas são identificadas por letras: A, B, C e D”, uma vez que há “a homogeneidade do nível acadêmico do alunado que compõe as quatro turmas existentes, fator que é evidentemente assegurado pelo processo de seleção para ingresso no colégio” (NOGUEIRA; LACERDA, 2014, p. 151).

Na página oficial da escola no Facebook<sup>®</sup>, encontram-se dois álbuns de fotografia intitulados “Entrega de Medalhas” que, somados, possuíam 240 fotos em setembro de 2020. Existem, ainda, outros álbuns de fotos das Olimpíadas de Matemática, Física, Foguetes e outras premiações, somando 329 fotos em setembro de 2020. Ainda que a participação e os resultados dos alunos nas Olimpíadas Científicas auxiliem na perpetuação da imagem de excelência do colégio, não se encontrou um registro oficial que informe a área da olimpíada, o ano de realização, o número de alunos inscritos e premiados, a categoria de premiação e a instituição que a promoveu.

Acerca das cerimônias de entrega de premiações em eventos como as Olimpíadas nas escolas, Torres e Quaresma (2014, p. 96), ao analisarem o contexto português, argumentam:

[...] na maioria das escolas, a realização de cerimônias de entrega destes prêmios e distinções aos melhores alunos – momentos de consagração pública do mérito com óbvias expectativas de servir de ‘exemplo’ e de ter um efeito multiplicador, cuja carga simbólica se vê reforçada pela presença de toda comunidade educativa, das famílias e também dos representantes do poder local e, em muitos dos casos, da imprensa.

No caso do CAP-Coluni, observa-se, além da página no Facebook<sup>®</sup>, outra no Instagram<sup>®</sup> e um canal no YouTube<sup>®</sup> da Delegação Olímpica do colégio. Nas páginas do Facebook<sup>®</sup> e do Instagram<sup>®</sup>, mesmo com o pouco número de seguidores, há a divulgação das futuras competições e links para que, além da administração da UFV, demais membros da comunidade e terceiros possam colaborar financeiramente com as viagens. No YouTube<sup>®</sup>, o canal da equipe contava com apenas 23 inscritos em setembro de 2020. É relevante destacar que os participantes da Delegação publicaram vídeos em que refazem duas questões das competições que participaram, isto é, os alunos assumem a posição de professores e resolvem as situações-problema, o que é gravado e divulgado.

O vídeo institucional da equipe exibe imagens das cerimônias de entrega de medalhas e das competições que participaram junto com um pequeno texto:

Olimpícos dedicados em busca de medalhas. Diversas premiações na robótica, na geografia, na física, nas ciências, na astronomia, na matemática e em diversas outras disciplinas. Uma delegação descontraída, mas bastante dourada, prateada e bronzada em diversas áreas. Onde o competir é sinônimo de estudar, de saber, de agir e de vencer<sup>24</sup>.

O vídeo termina com o logotipo da Delegação: os anéis olímpicos, em suas cores originais, entrelaçados no prisma na cor preta (Figura 4):

---

<sup>24</sup> “Estudar, saber, agir e vencer” são as palavras cunhadas nas Quatro Pilastras, monumento colocado na entrada principal dos campi da UFV e cujas iniciais formam o acrônimo Esav – Escola Superior de Agricultura e Veterinária, da qual a UFV se originou (BORGES; SABIONI; MAGALHÃES, 2006).

Figura 4 – Logotipo da Delegação Olímpica



Fonte: <[https://youtu.be/MBbhB0\\_RnJc](https://youtu.be/MBbhB0_RnJc)>.

Quanto à participação dos alunos do CAP-Coluni em olimpíadas científicas, Gomes e Nogueira (2017, p. 206) destacam que há “[...] uma competição velada pela manutenção da excelência acadêmica do Coluni, expressa, por exemplo, através da participação nas diferentes olimpíadas e pela pontuação conquistada pelo colégio no Enem, a cada ano”. A competição velada, à qual as autoras se referem, parece tratar-se daquilo que Bourdieu (2011, p. 238) denominou de “hierarquia no interior da elite escolar”, ao estudar a excelência e os valores do sistema de ensino francês. De acordo com o autor:

A competição obriga os indivíduos selecionados por e para a competição e incluídos no mundo fechado dos concorrentes a investirem completamente na competição. Essa forma acadêmica de luta pela vida de alguém, que tende a transformar cada aluno no adversário de todos os outros, pressupõe e gera investimentos enormes ao que é ensinado e como, em suma, em provas, professores e competidores a completa adesão ao jogo e a todos os valores que, sendo produzidos pelo jogo, parecem fundá-lo e justificá-lo (BOURDIEU, 1996, p. 110, tradução nossa).

Ainda conforme Bourdieu (2011, p. 244), “todos os traços pelos quais o sistema de ensino francês reconhece a elite da sua elite e que definem a maneira por excelência de ser excelente encontram-se concentrados nessa espécie de tipos ideais realizados [...]”.

O corpo discente do CAP-Coluni é formado por estudantes cujas famílias “ocupam postos no mercado de trabalho que, em geral, se enquadram nas profissões de intelectuais e de científicos, técnicos de nível médio e trabalhadores de setores administrativos e de serviços” (GOMES; NOGUEIRA, 2017, p. 196). Em 2015, quando da última publicação do Indicador de Nível Socioeconômico por Escola (Inse) pelo Inep<sup>25</sup>, o dado apontava que o CAP-Coluni pertencia ao nível cinco, dos oito existentes, com valor absoluto de 58,99, ou seja,

[...] em suas casas há dois ou mais banheiros e três quartos para dormir, quatro ou mais telefones celulares, dois ou três televisores; bens complementares, como máquina de lavar roupas, um ou dois computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura; bens suplementares, como

<sup>25</sup> De acordo com informações do próprio Instituto, “a partir de 2014, o Inep, nas avaliações da educação básica, optou por contextualizar as medidas de aprendizado apresentando informações sobre Nível Socioeconômico dos alunos [...] Trata-se de uma medida cujo objetivo é situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais”.

freezer e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 2,5 a 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio ou a faculdade. (INEP, 2015, p. 9)

Para os alunos desse grupo social “o simples fato de estudar no Coluni é motivo de orgulho e de prestígio social [...]” (GOMES; NOGUEIRA, 2017, p. 202). Ao que tudo indica, as trajetórias escolares desses alunos são caracterizadas, nos termos de Nogueira (2000, p. 128), pela “fluência, linearidade, continuidade” em um percurso escolar até o CAp-Coluni sem rupturas e eles pertencem a “[...] famílias que conhecem a excelência da instituição e que têm condições simbólicas e materiais, tanto para nela manter seus filhos e filhas em outra cidade como para lhes dar assistência emocional frente às novas demandas acadêmicas e da vida cotidiana” (GOMES; NOGUEIRA, 2017, p. 207).

Ainda de acordo com Gomes e Nogueira (2017, p. 207), “as condições para se construir uma escola de excelência envolvem uma articulação entre fatores estruturais, pedagógicos e institucionais profundamente entrelaçados, complexos e harmoniosos”. Além dos fatores relacionados à história do colégio, ao exame de seleção, ao corpo docente e técnico-administrativo, à organização e à prática pedagógica e institucional, à infraestrutura e ao alto desempenho dos alunos, serão abordadas as propriedades sociais e escolares do alunado do CAp-Coluni que corroboram na descrição da excelência institucional e de seus alunos.

## 2.2 As propriedades sociais e escolares dos ingressantes no CAp-Coluni em 2018

### 2.2.1 A origem geográfica dos alunos do CAp-Coluni

Dentre os 154 ingressantes no CAp-Coluni em 2018, dos quais 55,19% (n=85) são do sexo feminino e 44,81% (n=69) do sexo masculino, quase a totalidade origina-se do estado de Minas Gerais, excetuando-se um caso cuja origem geográfica é o estado da Bahia. A densidade populacional das cidades em que os estudantes residiam antes do ingresso no CAp-Coluni é mostrada na Tabela 7.

Tabela 7 – Origem geográfica dos alunos ingressantes no CAp-Coluni em 2018

Descrição	% de Alunos
Cidades com mais de 100.000 habitantes	16,23
Cidades com população entre 30.000 e 100.000 habitantes	37,01
Cidades com até 30.000 habitantes	38,31
Zona rural	8,44
Total:	100%

Fonte: Dados secundários do CAp-Coluni relativos ao ano de 2018. Elaboração própria.

As cidades com menos de 100 mil habitantes concentram, ao todo, 83,77% (n=129) dos estudantes do CAP-Coluni. Essas cidades são tidas como de pequeno e médio porte, pela classificação de Silva (1946).

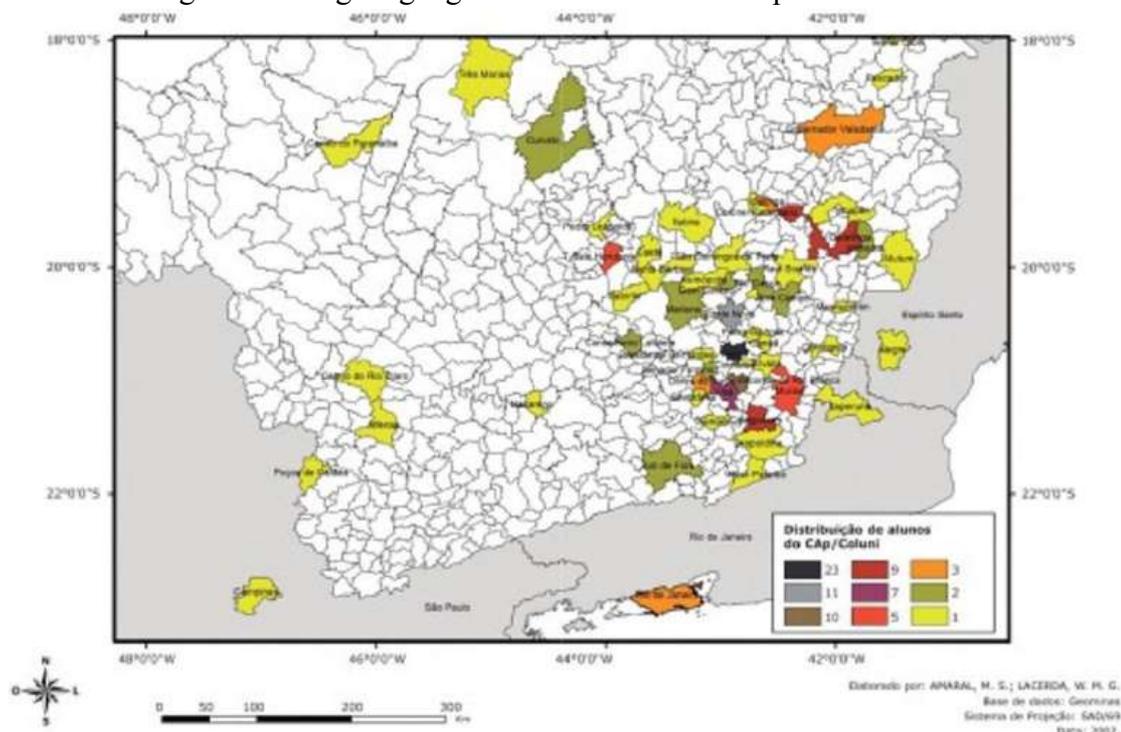
Os trabalhos de Van Zanten (2010), sobre o contexto francês, e de Costa (2017), sobre o contexto brasileiro, indicaram que a oferta de estabelecimentos de ensino em cidades pequenas é menos complexa. Como o número menor de estabelecimentos que constituem o repertório de escolha das famílias é mais reduzido, isso favorece a mistura social e a oferta de um ensino de qualidade em estabelecimentos públicos. Van Zanten (2010, p. 429), contudo, alerta para o fato de que, ainda que nesses estabelecimentos ocorra a “mistura” e o encontro com os “diferentes de si”, as famílias podem apostar em “práticas segregativas” no interior das escolas, por meio da organização, por exemplo, das turmas de nível. Destaca-se, ainda, que após matricularem seus filhos nesses estabelecimentos, as famílias que dispõem de recursos materiais e simbólicos nos contextos das cidades pequenas podem empreender práticas que extrapolam o estabelecimento escolar e que favorecem para que o percurso escolar dos filhos seja promissor. Nogueira (2000) e Fialho (2012), ao analisarem os percursos escolares de excelência de alunos oriundos das frações das camadas médias, mas residentes em uma região metropolitana, indicaram a forte mobilização parental em torno de recursos escolares e paraescolares altamente favoráveis na construção da excelência escolar. Em cidades pequenas, apesar das restrições de escolha, as famílias mobilizadas escolarmente parecem buscar formas de acessar aos filhos recursos que têm como objetivo desenvolver a formação escolar, como, por exemplo, a contratação de professores particulares e o deslocamento para cidades maiores em busca do acesso aos serviços de acompanhamento e desenvolvimento escolar como aquele oferecido por psicopedagogas (os).

Ainda que não se disponha de dados sobre os locais de moradia dos alunos ingressantes no CAP-Coluni em suas cidades de origem, cabe destacar que o “local de moradia dos alunos seria um dos elementos centrais para compreender a tomada de decisões de atores sociais como, por exemplo, a escolha e as possibilidades de acesso às escolas públicas que apresentam características e qualidade diferentes” (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013, p. 1182). Para as autoras, a depender da composição social da vizinhança, dos recursos locais existentes no local de origem desses estudantes e do acesso a escolas, a rede de relações formada afeta a trajetória e os resultados escolares.

Os dados específicos sobre as cidades de onde se originam os ingressantes no CAP-Coluni não se encontram disponíveis na base de dados utilizada, mas cabe destacar a

“abrangência da atratividade” (Figura 5) do colégio elaborada por Nogueira e Lacerda (2014, p. 148) e referindo-se aos alunos ingressantes em 2011 e apresentada a seguir.

Figura 5 – Origem geográfica dos alunos do CAP-Coluni em 2011



Fonte: Nogueira e Lacerda (2014, p. 146-147)

Observa-se que os estudantes recrutados em 2011 pelo CAP-Coluni originam-se de cidades para além de Minas Gerais, o que também foi identificado por Barbalho (2008) e Hollerbach (2016). Isso evidencia que os estudantes do colégio pertencem a “famílias com condições materiais e simbólicas de se extrair de seus contextos e de efetivar suas escolhas escolares, as quais se dão numa escala geográfica de grande amplitude” (NOGUEIRA; LACERDA, 2014, p. 148). Assim, cabe desvelar, a seguir, as condições materiais e simbólicas dessas famílias.

## 2.2.2 As condições de moradia e a composição do núcleo familiar

Em suma, o lar constitui “um porto seguro, o lugar ideal para a intensificação e prolongamento da jornada escolar, condição determinante para a obtenção de bons resultados acadêmicos [...]” (TORRES, 2014, p. 41). Por isso, foram analisados os dados sobre as condições de moradia dos alunos do CAP-Coluni.

Dentre os ingressantes nesse colégio em 2018, 82,47% (n=127) declararam morar com a família em imóvel próprio e os outros 16,23% (n=25) em imóveis alugados. Registram-se

1,3% (n=2) do número total da amostra que declararam morar em outra situação, a qual não foi especificada. A variação quanto ao número de habitantes nas residências encontra-se na Tabela 8.

**Tabela 8 – Composição do núcleo familiar dos ingressantes no CAP-Coluni em 2018**

Número de pessoas que compõem o núcleo familiar	% de alunos com essa composição familiar
2 pessoas	6,49
3 pessoas	25,97
4 pessoas	48,70
5 pessoas	16,23
6 pessoas	1,95
Acima de 6 pessoas	0,65
Total:	100%

Fonte: Dados secundários do CAP-Coluni relativos ao ano de 2018. Elaboração própria.

Os núcleos familiares compostos por até quatro pessoas correspondem a 81,16% (n=125) da amostra, indicando o controle sob o número da prole, denominada de malthusianismo, com vistas ao investimento na escolarização dos filhos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Dos 6,49% (n=10) alunos que declararam o núcleo composto por duas pessoas, há apenas um caso em que o pai faleceu.

### **2.2.3 A escolaridade dos pais**

Os ingressantes no CAP-Coluni em 2018 pertencem a famílias em que a taxa de conclusão do ensino superior, incluindo a conclusão de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pelos pais foi de 35,06% (n=54) e pelas mães de 55,84% (n=86). A porcentagem de pais que não ultrapassaram o ensino médio foi de 60,39% (n=93), e a de mães foi de 42,86% (n=66).

O nível de escolaridade das mães, se comparado ao dos pais em 2018, se assemelha aos dados de Nogueira e Lacerda (2014) e Gomes e Nogueira (2017) relativos à série histórica de 2007-2015. De acordo com Gomes (2014, p. 66), levando em consideração “a geração a qual pertencem esses pais”, os dados indicam que “tratam-se de famílias com nível de instrução acima dos padrões nacionais e, sobretudo, acima do padrão observado na escola pública em geral”. Para Nogueira e Lacerda (2014), esse dado indica que as famílias do alunado do CAP-Coluni possuem condições simbólicas de tornar concretas as ações em torno da escolarização dos filhos. A Tabela 9 mostra a escolaridade dos pais e mães dos alunos ingressantes no CAP-Coluni em 2018.

Tabela 9 – Escolaridade dos pais e mães dos ingressantes no CAp-Coluni em 2018

Escolaridade	Pais (em %)	Mães (em %)
Não alfabetizado	0,65	00
Fundamental incompleto	14,29	7,79
Fundamental completo	8,44	4,55
Médio incompleto	3,25	3,25
Médio completo	33,77	27,27
Superior incompleto	4,55	1,30
Superior completo	29,22	50,00
Mestrado incompleto	00	0,65
Mestrado completo	3,25	1,95
Doutorado incompleto	0,65	00
Doutorado completo	1,95	3,25
Total:		100%

Fonte: Dados secundários do CAp-Coluni relativos ao ano de 2018. Elaboração própria.

No cruzamento de informações entre a titulação e a ocupação das mães, encontrou-se um grupo de cinco mães com, pelo menos, curso superior completo que declararam ser donas de casa, conforme as posições indicadas na Tabela 10. A literatura sobre as práticas educativas familiares indica que são as mães aquelas que participam com mais afinco do processo de escolarização dos filhos (FIALHO, 2012; LACERDA, 2006; SINGLY, 2007). Portanto, os dados indicam que a construção da excelência entre os alunos ingressantes no CAp-Coluni em 2018 pode estar associada à alta escolaridade das mães e ao seu papel no acompanhamento do processo de escolarização dos filhos.

Ao cruzar os dados sobre a titulação dos pais e das mães, com as posições indicadas na Tabela 10, foram encontrados dois casos em que os pais e as mães detêm a titulação máxima de doutores, ocupando posições no agrupamento em que se encaixam os professores universitários. Porém, esse cruzamento de dados não permite concluir, de fato, o número de pais (pai e mãe) que atuam como professores também em outros níveis de ensino, pois as profissões que constituem os agrupamentos são diversas. A formação de alguns pais em mestrado e doutorado indicia que a atuação profissional desses pais se relaciona à carreira acadêmica. A literatura sociológica vem indicando que filhos de professores constituem um grupo altamente favorecido e mobilizado a favor da excelência escolar. Nogueira (2000), no estudo sobre as trajetórias escolares de filhos de professores da UFMG com a mais alta titulação possível, destacou o percurso escolar de excelência dos estudantes investigados e a ação desses pais para favorecer ainda mais esse percurso.

Nogueira e Nogueira (2017), em um estudo com sete famílias com um dos progenitores ocupando a profissão de docente e com filhos matriculados em escolas públicas de educação básica, destacam que, mesmo ausentes de condições econômicas favoráveis, esses pais se valiam das redes de contato com os gestores da escola e seus pares de trabalho para

favorecer a escolarização e, conseqüentemente, colaborar com o êxito escolar dos seus filhos. Essa ação parental nos sete casos se mobilizou em torno do conhecimento acerca do jogo escolar, do julgamento sobre o clima escolar e da imagem compartilhada sobre o estabelecimento de ensino entre os colegas de profissão. Apesar das estratégias de colonização da escola, esses estudantes tendem a ingressar no ensino superior privado, devido à concorrência encontrada no acesso às instituições públicas e a ausência de condições socioeconômicas nessas famílias de enfrentar essa competição. No entanto, mesmo que em faculdades ou universidades privadas, esses filhos se tornarão detentores de um diploma, documento altamente valorizado pelo mercado escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

#### 2.2.4 A ocupação dos pais

O questionário aplicado pelo CAp-Coluni sistematiza as ocupações dos pais e mães dos alunos do colégio em agrupamentos (cf. descrição no Anexo A). De forma hierárquica, encontram-se seis agrupamentos: no topo estão as funções de comando ou alta hierarquia e na base estão os donos ou donas de casa. A Tabela 10 apresenta a ocupação dos pais e das mães dos ingressantes no CAp-Coluni em 2018.

Tabela 10 – Ocupação dos pais e mães dos ingressantes no CAp-Coluni em 2018

Agrupamento	Pais (em %)	Mães (em %)
Agrupamento 1	1,95	0,65
Agrupamento 2	22,73	20,78
Agrupamento 3	20,13	34,42
Agrupamento 4	32,47	20,13
Agrupamento 5	21,43	7,14
Agrupamento 6	1,30	16,88
Total:	100%	

Fonte: Dados secundários do CAp-Coluni relativos ao ano de 2018. Elaboração própria.

O número de pais e de mães que ocupam funções de comando ou de alta hierarquia é próximo, correspondendo a 1,95% (n=3) dos pais e 0,65% (n=1) das mães. Dentre essas famílias, encontram-se aquelas que têm a renda mais alta, a partir do cruzamento com as informações sobre a renda bruta mensal.

Os agrupamentos três, quatro e cinco, que correspondem às frações das camadas médias da população, congregam um total de 74,03% (n=114) de pais e de 61,29% (n=95) de mães. Esse dado corrobora com o argumento apresentado por Nogueira e Lacerda (2014, p. 148) e por Gomes e Nogueira (2017), que indicaram que o grupo de alunos do CAp-Coluni pertencem, em maioria, às frações dessas camadas. Para as famílias de 22,73% (n=35) de pais e 24,03% (n=37) de mães que estão em funções do quinto agrupamento ou são donos(as) de casa, a

matrícula em um colégio de excelência, como o CAP-Coluni, pode representar a oportunidade de ascensão econômica e social da prole (BARBALHO, 2008; TORRES, 2014).

### 2.2.5 A renda familiar

A Tabela 11, a seguir, mostra as faixas de renda familiar dos ingressantes no CAP-Coluni em 2018.

Tabela 11 – Renda bruta mensal familiar dos ingressantes no CAP-Coluni em 2018

Faixa de renda bruta mensal familiar	% de alunos
Até um salário mínimo	5,19
Entre 1,1 salário mínimo e 2 salários mínimos	15,58
Entre 2,1 salários mínimos e 5 salários mínimos	35,06
Entre 5,1 e 7 salários mínimos	19,48
Entre 7,1 e 11 salários mínimos	14,29
Entre 11,1 e 21 salários mínimos	7,14
Entre 21,1 e 31 salários mínimos	1,30
Acima de 31 salários mínimos	1,95
Total:	100%

Fonte: Dados secundários do CAP-Coluni relativos ao ano de 2018. Elaboração própria.

Em 2018, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o rendimento mensal domiciliar *per capita* da população residente em Minas Gerais foi de R\$ 1.322,00, acima do salário mínimo (R\$ 928,00) vigente no país naquele ano. Isso quer dizer que a renda da maior parte das famílias dos ingressantes está acima da média salarial do estado e do país. A variação entre a renda bruta mensal das famílias dos estudantes do CAP-Coluni também foi constatada por Gomes e Nogueira (2017) na série histórica 2007 a 2015. A pesquisa de Lacerda (2006) sobre a renda familiar dos estudantes do ITA indicou que a renda bruta familiar mensal de parte dos estudantes da instituição, na série histórica de 1999 a 2003, também estava acima da média salarial do país na época.

Os dados mostram que o carro da família foi o meio de transporte mais utilizado por 49,35% (n=76) dos alunos antes do ingresso no CAP-Coluni. Outros 27,27% (n=42) dos alunos utilizavam transporte público para deslocamento. Meios de transporte alternativos (bicicleta, motocicleta e outros) eram utilizados por 18,83% (n=29) dos ingressantes. Há ainda 4,55% (n=7) dos estudantes que declaram possuir carro próprio mesmo tendo respondido o questionário antes da idade permitida por lei para emissão da Carteira Nacional de Habilitação (CNH), ou seja, 18 anos.

Identificou-se, nesse grupo de estudantes que afirmou possuir carro próprio, um caso cuja declaração informa que o principal responsável pelo sustento da família era o cônjuge. Nesse caso, é possível que o questionário tenha sido respondido por terceiros. Para os outros

seis casos cujas declarações são de que possuem carro próprio, foi analisada a renda bruta familiar, indicando que esses estudantes pertencem a famílias com renda de, no mínimo, 2,1 salários mínimos e compostas por até quatro pessoas. De todo modo, o dado indica que a maior parte das famílias dos alunos que ingressaram no CAP-Coluni em 2018 possui bens materiais valorizados na sociedade brasileira. Ferreira (2016), no estudo sobre os aspectos sociológicos do consumo, afirma que o automóvel é um bem de distinção social.

Quanto ao responsável pelo sustento familiar, 47,40% (n=73) dos alunos indicaram que esse sustento é proveniente dos pais e das mães conjuntamente, enquanto para 32,47% (n=50) dos casos somente o pai provê o sustento da família, e para 18,18% (n=28) dos casos, somente a mãe. Existe um caso em que o sustento é proveniente do cônjuge, conforme explicado em parágrafo anterior, outro caso em que os parentes são responsáveis por sustentar a família do estudante e um caso em que o sustento advém de outra forma, essa não especificada. O dado indica a sinergia que há entre os pais dos estudantes na manutenção financeira das famílias.

### 2.2.6 O tipo de estabelecimento de ensino fundamental frequentado

Em Viçosa, a oferta do ensino fundamental é complexa devido ao número e os tipos de estabelecimentos de ensino que a cidade possui. Uma das razões para essa condição é o fato de que a alta posição que o CAP-Coluni ocupa influencia na dinâmica de oferta escolar em Viçosa, como, por exemplo, gerando o crescimento do número de escolas particulares e da quantidade de cursos preparatórios para o Enem e para o CAP-Coluni (GUIA, 2018). Apesar do grande número de escolas, os dados indicaram que apenas um percentual de 16,33% (n=375) dos candidatos inscritos para o exame de seleção do CAP-Coluni para o ingresso em 2018 eram oriundos de Viçosa e destes, apenas 5,72% (n=21) foram aprovados. Do total de 21 aprovados, 71,42% (n=15) cursou o ensino fundamental todo ou parcialmente em escolas privadas de Viçosa. O tipo de estabelecimento de ensino fundamental frequentado pelos ingressantes no CAP-Coluni em 2018 é mostrado na Tabela 12.

Tabela 12 – Tipo de estabelecimento de ensino frequentado durante o ensino fundamental

Tipo de Estabelecimento	% de Alunos
Todo em escola pública federal	1,95
Todo em escola pública estadual	23,38
A maior parte em escola pública estadual	13,64
Todo em escola pública municipal	10,39
A maior parte em escola pública municipal	12,99
Todo em escola particular	33,77
A maior parte em escola particular	3,90
Total:	100%

Fonte: Dados secundários do CAP-Coluni relativos ao ano de 2018. Elaboração própria.

Os dados indicam que 37,66% (n=58) frequentou escolas particulares durante todo ou a maior parte do ensino fundamental e 37,01% (n=57) frequentou colégios públicos estaduais todo ou parte do ensino fundamental, enquanto outros 23,38% (n=36) frequentou colégios públicos municipais todo ou parte do ensino fundamental. Há três casos cujo estudo do ensino fundamental se deu todo em escola pública federal.

Conforme o cruzamento dessa informação com a renda bruta familiar, é possível que do grupo de estudantes que cursaram o ensino fundamental todo ou parcialmente em escolas privadas, uma parcela desses alunos tenha obtido bolsas de estudo nesses estabelecimentos privados em função do alto rendimento acadêmico e das condições econômicas limitadas das famílias. Considera-se parte do percurso em escolas particulares no cálculo, pois é possível que parte desse nível de ensino tenha sido feito em colégios públicos municipais e estaduais e os anos finais ou iniciais do ensino fundamental tenham sido cursados em colégios privados.

A entrada de estudantes no CAp-Coluni que cursaram o ensino fundamental todo em escolas federais, estaduais e municipais é efeito da política de ação afirmativa de concessão de bônus, que consiste no acréscimo de 20% (vinte por cento) sobre a pontuação obtida no exame. Em 2018, 53,90% (n=83) dos ingressantes fizeram jus a esse acréscimo. O bônus é concedido apenas aos alunos que cursaram “integralmente o ensino fundamental e tenham concluído essa etapa da educação básica ou que ainda estejam cursando o nono ano do ensino fundamental em escolas públicas brasileiras” (EDITAL nº 21/2019/PRE, p. 1). A concessão desse acréscimo está sujeita à análise da Declaração de Frequência Integral em Estabelecimentos Públicos de Ensino Fundamental, preenchida e assinada pelos diretores desses estabelecimentos e, posteriormente, esse documento é convalidado pelo CAp-Coluni. Às solicitações deferidas pela instituição acrescenta-se 20% na nota, conforme os termos do edital. De 2010 a 2017, o acréscimo era de 15% na nota (NEVES, 2016) e, desde o exame de seleção para o acesso em 2018, o acréscimo passou a ser de 20% na nota das provas dos estudantes, conforme observou-se pela análise dos editais para o ingresso dos últimos dois anos.

Para Nogueira (2000, p. 129), os percursos mistos podem indicar que “o uso da escola pública decresce na medida em que se avança na carreira escolar”, o que parece explicar a porcentagem de 30,52% (n=47) de ingressantes cujos percursos escolares se deram em parte em escolas estaduais, municipais ou privadas. Nesse universo, leva-se em conta a mudança de um estabelecimento público municipal para um estabelecimento público estadual para cursar os anos iniciais ou finais desse nível de ensino. Independentemente da competência, se do estado ou do município, frequentaram-se integralmente escolas públicas, fator que incide no cálculo dos estudantes que obtiveram bônus no exame de seleção do CAp-Coluni.

As famílias dos estudantes cujos percursos se deram todo em escolas privadas apresentam uma prole reduzida, com, no máximo, três filhos. Isso revela a “maior capacidade financeira de arcar com as despesas de escolarização deles” (NOGUEIRA, 2000, p. 129), ou, conforme a renda bruta mensal apresentada, alguma vantagem obtida nessas instituições. Já os casos em que o percurso se deu todo em escolas públicas, o número de filhos varia entre um e cinco filhos. Para as famílias mais numerosas, Nogueira (2000) já havia apontado a preferência dessas por estabelecimentos de ensino públicas.

### **2.2.7 A conciliação estudo e trabalho entre os alunos do CAP-Coluni**

Um percentual de 83,77% (n=129) dos alunos ingressantes no CAP-Coluni em 2018 declarou a pretensão de se dedicar integralmente aos estudos, após a aprovação no exame de seleção, ou seja, esses estudantes não pretendiam exercer nenhuma atividade remunerada. Por outro lado, 5,19% (n=8) dos alunos manifestou o interesse em trabalhar desde a primeira série em tempo parcial ou eventualmente, e outros 11,04% (n=17) disseram possuir esse interesse, mas apenas para estágios de treinamento.

Apenas 1,30% (n=2) dos estudantes disse ter iniciado atividades profissionais com idade entre 14 e 16 anos e que recebem ajuda financeira da família ou de outras pessoas. Esses dois casos são homens, um oriundo da zona rural e outro de uma cidade pequena. A renda bruta mensal de uma dessas famílias correspondia a um salário mínimo e de outra família não ultrapassava cinco salários mínimos. Nesses dois casos, pode-se afirmar que o trabalho não interferiu na construção de uma trajetória escolar de excelência até o ingresso no CAP-Coluni. A maior parte, 98,70% (n=152) dos estudantes, nunca havia trabalhado até então, isto é, dedicava-se exclusivamente às atividades escolares.

Dos 154 novos alunos do CAP-Coluni em 2108, 87,01% (n=134) cursou o ensino fundamental todo no período diurno. Apenas 12,99% (n=20) dos estudantes declararam ter cursado esse nível de ensino parcialmente no período diurno. Em Nogueira (2000), o turno de ensino é um dos fatores, aliado aos bens escolares, responsáveis pelas diferenças nas categorias sociais dos estudantes. Para a autora, estudar no turno noturno é uma desvantagem nas trajetórias escolares, pois o “tempo livre” disponível no contraturno é oportuno para o preenchimento de atividades de diversas naturezas ou para dedicação intensa aos estudos, características intrínsecas à construção da excelência escolar (FIALHO, 2012).

A disposição dos casos que não possuem interesse em trabalhar ou têm interesse em realizar estágios de treinamento durante a vida acadêmica aponta para a dedicação exclusiva aos estudos ou a realização de um treinamento por meio de estágio como oportunidade para

estender, reforçar e ampliar o conhecimento e as habilidades (NOGUEIRA, 2000) oferecidas pelo CAP-Coluni, demonstrando uma estratégia de “hipertrofia em termos de aprendizagens escolares” (VAN ZANTEN, 2011, p. 307) adquirida por meio dessas atividades.

### **2.2.8 O pertencimento étnico-racial dos estudantes do CAP-Coluni**

De todas as respostas ao questionário do exame, 58,47% (n=1342) dos estudantes se autodeclararam da cor branca; 33,03% (n=758) da cor parda; 5,53% (n=127) negros; 0,31 (n=7) indígenas; e 0,22 (n=5) orientais. Outros 2,44% (n=56) não quiseram declarar a cor/raça.

Dos aprovados e matriculados na primeira série do CAP-Coluni em 2018, um percentual de 61,69% (n=95) se autodeclarou da cor branca. Outros 32,47% (n=50) se autodeclararam da cor parda, já 3,90% (n=6) se autodeclarou negro<sup>26</sup> e apenas 0,65% (n=1) se autodeclarou oriental. Há registros de 1,29% (n=2) que não declararam a cor/raça.

Pela Lei nº. 12.711, da qual isenta-se o CAP-Coluni por ser um colégio de aplicação, as instituições federais de ensino técnico e de nível médio devem reservar parte de suas vagas para candidatos aprovados e autodeclarados pretos, pardos, indígenas ou com deficiência. No ponto de vista dessa política, o percentual de estudantes pardos e negros, bem como a ausência de estudantes deficientes e de indígenas, matriculados na instituição revela a desigualdade de raça, comum no cenário educacional brasileiro. Lima e Prates (2015) observaram que negros ocupam posições mais desfavorecidas, o que ocorre devido aos resquícios do período de escravidão pelo qual passou o Brasil e, sobretudo, ao forte preconceito de classe daquela época, tornando essa questão um desafio contemporâneo e persistente. Utilizando dados dos censos demográficos produzidos pelo IBGE da década de 1980 até a década de 2010, os autores verificaram que, apesar das transformações sociais do país nas últimas décadas, a participação dos jovens no ensino médio e as consequentes taxas de escolarização desse grupo étnico ainda são bastante desiguais. Considerando a pouca presença de pessoas pardas, negras e indígenas indicada pelos dados secundários dos ingressantes no CAP-Coluni em 2018, é possível afirmar que a reprodução da desigualdade racial e a persistência dessas barreiras de raça identificadas por Lima e Prates (2015) também ocorre no colégio.

---

<sup>26</sup> De acordo com o estatuto da igualdade, a população negra se refere ao “[...] conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam auto definição análoga”. Dadas as opções de resposta do questionário, infere-se que o termo “negro” está sendo utilizado para se referir apenas às pessoas “pretas”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>. Acesso em: 30 mar. 2020.

No entanto, em julho de 2020, diante desse cenário na instituição, um grupo de alunos e ex-alunos autointitulado Coletivo Coluni Antirracista<sup>27</sup> publicou e assinou uma carta à comunidade acadêmica da escola cobrando providências para criação de mecanismos de acesso e permanência aos estudantes negros e indígenas na instituição<sup>28</sup>. Em outubro de 2020, a revista *Carta Capital* veiculou uma matéria com o título “Melhor colégio público no Enem aprova cotas raciais em processo seletivo”, abordando a decisão do colegiado do CAp-Coluni em aprovar, após o encaminhamento feito pelo coletivo, a implementação das cotas raciais no exame de seleção da escola para o ingresso em 2022 nos termos da Lei nº. 12.711.

Essa movimentação estudantil se assemelha à investigação de Quaresma e Zamorano (2016) no contexto chileno. Por meio da percepção do alunado<sup>29</sup>, identificou-se, naquele contexto, a associação da noção de excelência escolar à noção de justiça social. As vivências estudantis e a convivência com os diferentes de si fizeram com que os estudantes, de origens sociais distintas, buscassem garantir a todos a possibilidade de alcançar o êxito escolar por meio do ingresso em um estabelecimento público de excelência. Percebe-se que no contexto chileno, e aproximando-se do contexto do CAp-Coluni, os estudantes que buscam garantir a todos as mesmas oportunidades são aqueles envolvidos com o movimento estudantil, defensores da educação pública, gratuita e de qualidade (QUARESMA; ZAMORANO, 2016).

### 2.2.9 A idade de ingresso no CAp-Coluni

A distribuição dos alunos, conforme a idade em 31 de dezembro de 2017, ano anterior à entrada no colégio, é mostrada na Tabela 13:

Tabela 13 – Faixa etária dos ingressantes no CAp-Coluni em 31 de dezembro de 2017

Faixa Etária	% de Alunos
Até 14 anos	26,62
15 anos	50,00
16 anos	21,43
17 a 19 anos	1,95
Total:	100%

Fonte: Dados secundários do CAp-Coluni relativos ao ano de 2018. Elaboração própria.

Um total de 57,79% (n=89) dos alunos declarou ter concluído, ou ainda iria concluir, o ensino fundamental em 2017, à proporção que 42,21% (n=65) afirmou ter concluído esse

<sup>27</sup> Para saber mais: <<https://www.instagram.com/coluniantirracista/>>.

<sup>28</sup> Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1iBSTA4OxokbBc3eCHsoXxIRKJowLpc5U/view>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

<sup>29</sup> Outra percepção como essa e desse alunado foi apresentada por Barbalho (2008), quando menciona-se a visão crítica, porém não aprofundada na pesquisa do autor, sobre a denominação “Melhor Colégio do Mundo” atribuída ao colégio.

nível de ensino em 2016 ou em anos anteriores. No Brasil, a idade de 15 anos é considerada a idade modal para um aluno estar matriculado na primeira série do ensino médio. Os dados sobre faixa etária, disponíveis na Tabela 13, indicam que 73,38% (n=113) acessou o CAp-Coluni fora da idade considerada modal, uma vez que completaram 16 anos em 2018. A idade mais elevada, se comparada à modal, parece indicar que os alunos se apresentaram mais de uma vez aos exames de seleção do CAp-Coluni.

### 2.2.10 Apresentação para o exame de seleção do CAp-Coluni

Os dados indicam que 60,39% (n=93) da amostra de estudantes se apresentaram apenas uma vez para o exame de seleção do CAp-Coluni. Porém, 39,61% (n=61) se apresentaram duas vezes ou mais, o que parece explicar a faixa etária mais elevada de alguns quando ingressaram no colégio ou indícios da adoção de estratégias de treineiro<sup>30</sup> pelos candidatos ao exame de seleção do colégio. Os dados sobre o número de apresentações ao exame de seleção do CAp-Coluni são apresentados na Tabela 14:

Tabela 14 – Número de apresentações ao exame de seleção do CAp-Coluni

Número de Apresentações	% de Alunos
Uma vez	60,39
Duas vezes	31,82
Três vezes	5,84
Quatro vezes ou mais	1,95
Total:	100%

Fonte: Dados secundários do CAp-Coluni relativos ao ano de 2018. Elaboração própria.

Nos casos dos ingressantes com idade mais elevada à modal, o alto desempenho escolar e os percursos escolares lineares não representam a entrada tardia no ensino médio em decorrência de reprovações, mas, sim, pelo fato de terem reingressado na primeira série para acessar o CAp-Coluni. Além disso, o reingresso em um estabelecimento de ensino de excelência parece não configurar prejuízos à trajetória escolar dos sujeitos.

### 2.2.11 A frequência a cursos preparatórios para o exame de seleção

Gomes e Nogueira (2017, p. 199) constataram que “quando não são aprovados na primeira tentativa, a tática passa a ser de iniciar, em outro estabelecimento, os estudos no ensino

<sup>30</sup> Nogueira (2000) utiliza a expressão “treineiro” para se referir ao estudante que se apresenta previamente para os exames de seleção, antes de concluir uma etapa ou nível de ensino como estratégias de preparação. Essa preparação envolve tanto verificar se os conhecimentos possuídos estão relacionados àqueles cobrados nos exames, quanto verificar o estado emocional durante a realização das provas e se preparar para enfrentar as dificuldades que porventura ocorram.

médio, frequentar um ‘cursinho’ preparatório e submeter-se a um novo exame no ano seguinte”. Os dados indicaram um alto índice de alunos que frequentaram cursinhos preparatórios concomitantes com o ensino fundamental para a apresentação ao exame de seleção do CAP-Coluni: um total de 61,69% (n=95) da amostra, conforme os dados da Tabela 15.

Tabela 15 – Frequência em cursinhos preparatórios

Frequência em cursinhos preparatórios	% de alunos
Não	38,31
Sim, por menos de um semestre	6,49
Sim, por um semestre	16,23
Sim, por um ano	31,82
Sim, por mais de um ano	3,25
Sim, juntamente com o Fundamental	3,90
Total:	100%

Fonte: Dados secundários do CAP-Coluni relativos ao ano de 2018. Elaboração própria.

Em Viçosa, há a oferta de, pelo menos, seis cursinhos preparatórios para o exame de seleção do CAP-Coluni, sendo que alguns possuem filiais nas cidades circunvizinhas. Em Barbalho (2008), encontra-se o registro de uma professora aposentada que, até então, era proprietária de um cursinho preparatório para o exame de seleção do CAP-Coluni, o que, para o autor, configura-se como um claro vínculo à memória da instituição que se dá no preparo de novos alunos para o ingresso no colégio. Destaca-se que uma ação dessa servidora aposentada era a identificação e o preparo de estudantes com bom desempenho e chances de sucesso no colégio e no ensino superior. Esses estudantes eram oriundos de estabelecimentos públicos municipais e estaduais. É possível que os proprietários desses cursinhos sejam, também, egressos do CAP-Coluni e dos cursos de graduação da UFV (BARBALHO, 2008). Além das ofertas privadas, no próprio colégio funciona o Cursinho Popular pré-Coluni<sup>31</sup>.

Dos 38,31% (n=59) de alunos que não frequentaram cursinhos preparatórios, 35,59% (n=21) tem o percurso todo ou em parte em escolas privadas. Os demais 62,71% (n=37) daqueles que não frequentaram cursinho, possui o percurso todo ou em parte em escolas públicas municipais ou estaduais. Há um caso que não frequentou cursinho preparatório e o ensino fundamental se deu todo em escola pública federal.

<sup>31</sup> Trata-se de um projeto de extensão organizado pelo Departamento de Educação da UFV em que os próprios alunos do CAP-Coluni lecionam para os candidatos ao exame. Podem frequentar esse cursinho alunos matriculados em estabelecimentos públicos e que se encaixem nos critérios socioeconômicos definidos pela coordenação do cursinho. As aulas acontecem em uma sala localizada no edifício do CAP-Coluni (HALFELD; OLIVEIRA, 2018).

### **2.2.12 A religião que professam**

No que se refere à religião, 88,96% (n=137) dos estudantes declararam ser adeptos às religiões de matriz cristã. Por outro lado, 4,55% (n=7) dos estudantes declararam não possuir nenhuma religião e 6,49% (n=10) dos estudantes não quiseram declarar a religião.

A alta incidência de estudantes que aderem às religiões de matriz cristã aproxima-se dos resultados da pesquisa de Teixeira (2012). O trabalho identificou um grupo de quinze estudantes de origem popular matriculados em cursos de graduação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Esses estudantes frequentavam grupos religiosos católicos de uma diocese daquele estado. Foi identificado que o espaço religioso é um ambiente de socialização, além da família e da escola, nos quais constituíram-se disposições (determinação, perseverança, valorização da escolarização e da conquista futura) e habilidades (leitura, escrita e oralidade) favoráveis à escolarização e a longevidade escolar dos casos investigados.

### **2.2.13 O acesso aos computadores e à rede de internet**

Com relação ao acesso ao computador e à internet, a maior parte, 92,86% (n=143) dos alunos, afirmou possuir esses equipamentos em suas residências, com o objetivo de lazer e para trabalhos escolares. Apenas 2,60% (n=4) dos alunos declararam utilizar a tecnologia disponível em suas casas apenas para lazer enquanto 1,95% (n=3) dos estudantes, apesar de possuírem o equipamento, informaram não ter acesso à internet. Somente outros 2,60% (n=4) dos alunos disseram não possuir e nem utilizar as ferramentas computacionais.

A alta incidência de estudantes com computadores e acesso à rede de internet desvela que suas famílias “disponibilizaram condições materiais adequadas para o estudo dos filhos e, mais, expressaram a importância conferida aos processos de escolarização por esse segmento”. Essa condição material corrobora com os estudos anteriores (NOGUEIRA; LACERDA, 2014; GOMES; NOGUEIRA, 2017) ao apontar que parte das famílias dos estudantes do CAP-Coluni, tanto na série histórica 2007-2011 quanto os matriculados em 2018, possui, de fato, condições materiais para subsidiar as escolhas escolares. Ressalta-se que, em 2020, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) identificou que a rede de internet chega a 79,1% dos domicílios brasileiros, sendo que esse acesso é feito por celular, via banda larga móvel, por 99,2% dessas residências.

### **2.2.14 As práticas culturais**

Os dados indicam que a frequência da leitura diária de jornais ou revistas de informação é diária para 22,08% (n=34) dos alunos. Por outro lado, 52,60% (n=81) declararam

ler eventualmente e 21,43% (n=33) raramente. Apenas 3,90% (n=6) dos alunos declararam nunca ler jornais ou revistas de informação.

Esses dados se aproximam do que foi encontrado pela pesquisa de Lacerda (2006) no caso dos iteanos na série histórica 1999-2003, os quais, mesmo com tempo restrito devido às exigências escolares, encontravam tempo para essa prática cultural relevante entre os membros daquele grupo. A obtenção de informação, por meio da prática de leitura desses meios de comunicação e de obras literárias, está atrelada à posse de capital cultural, que se “obtem por meios das famílias e de suas ações socializadoras” (NOGUEIRA, 2017, p. 105) e é prática comum das famílias cujos filhos possuem percursos de excelência escolar (BRANDÃO, 2007; FIALHO, 2012).

### 2.2.15 O acesso à informação sobre o exame de seleção do CAP-Coluni

A Tabela 16 mostra a distribuição dos alunos quanto à tomada de conhecimento do exame de seleção do CAP-Coluni.

Tabela 16 – Meio de divulgação por meio do qual o aluno teve acesso a informações sobre o exame de seleção do CAP-Coluni

Meios de divulgação do exame de seleção do CAP-Coluni	% de alunos
Publicações e folhetos sobre a UFV	1,95
Divulgação pela UFV em sua escola	5,19
Alunos e ex-alunos da UFV	53,25
Professores e funcionários da UFV	2,60
Eventos	1,95
Outros	35,06
Total:	100%

Fonte: Dados secundários do CAP-Coluni relativos ao ano de 2018. Elaboração própria.

O acesso à informação sobre o exame de seleção do CAP-Coluni via publicações e folhetos sobre a UFV e via divulgação pela UFV nas escolas frequentadas anteriormente, eventos e outros ocorreu em 44,15% (n=68) dos casos. Verifica-se, ainda, que dos 2,60% (n=4) casos que tomaram conhecimento do exame de seleção pelos professores e funcionários da UFV, foram encontrados dois casos em que os familiares não são professores e dois casos que os familiares podem se ocupar da profissão docente, de acordo com os agrupamentos da Tabela 10. Isso pode ser explicado pela posse de capital informacional altamente útil para o momento de inscrição e nos percursos escolares de excelência ao longo do ensino fundamental (GOMES; NOGUEIRA, 2017).

O alto número de alunos que obtiveram as informações por meio dos alunos e ex-alunos da UFV, correspondendo a 53,25% (n=82) do total, corroboram com o que foi

encontrado por pesquisas anteriores (GOMES; NOGUEIRA, 2017; NOGUEIRA; LACERDA, 2014), atestando que a maior parte dos estudantes toma conhecimento da escola por meio dos alunos e dos ex-alunos da universidade. O dado desvela, também, a forte e útil rede de relações criada no CAp-Coluni e na UFV, caracterizada pela “identidade cultural, afetiva e social própria e vincada (BEARE *et al.*, 1989), pelo orgulho de pertença dos seus membros e pelo seu fechamento social” (QUARESMA, 2012, p. 299). É notório, portanto, que o alunado do CAp-Coluni partilha de “uma percepção subjetiva de constituírem a diferença escolar, onde se destacam pela procura da excelência no seu projeto de socialização integral do indivíduo” (QUARESMA, 2012, p. 299). O dado também pode ser visto como um indicativo do forte espírito de corpo decorrente dos laços estabelecidos no CAp-Coluni, ou seja, “um elemento de coesão daqueles cujas afinidades e laços devem-se à partilha dos esquemas de visão e divisão do mundo social forjados na frequência a meios de socialização comuns e semelhantes” (HEY; KLÜGER, 2017, p. 181).

#### **2.2.16 O desempenho escolar no ano letivo de 2018**

Em 2018, a média geral dos estudantes matriculados na primeira série foi de 70,78%. Se os dados sobre o desempenho escolar desses estudantes forem agrupados por área do conhecimento, verifica-se que o aproveitamento mais alto foi na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que agrega, em conformidade com a matriz curricular utilizada pelo colégio, as disciplinas de Geografia, História, Filosofia e Sociologia, correspondendo a 72,84% do total. Esse aproveitamento é próximo nas áreas de Ciências da Natureza, que englobam as disciplinas de Física, Química e Biologia, e de Linguagens e suas Tecnologias, na qual estão as disciplinas de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras – Espanhol e Inglês, sendo, respectivamente, 70,87% do total em Ciências da Natureza e 70,43% do total em Linguagens. O menor aproveitamento naquele ano foi em Matemática e suas Tecnologias, correspondendo a 63,36% do total, valor médio muito próximo ao valor de 60% dos pontos totais, o mínimo exigido para se obter aprovação no ano letivo. Quando desagrupados por disciplina, tem-se os dados apresentados na Tabela 17.

Tabela 17 – Desempenho escolar dos estudantes matriculados na primeira série do ensino médio no ano letivo de 2018

Disciplinas (1)	Média (em %) (2)	Quantidade de médias iguais ou superiores a 80%
Espanhol	74,41	51
História	73,77	54
Filosofia	73,64	44
Inglês	73,18	53
Biologia	72,98	55
Geografia	72,00	34
Sociologia	71,95	26
Química	69,91	37
Física	69,73	35
Português	63,71	1
Matemática	63,36	10

Fonte: Dados sobre o desempenho escolar da primeira série do CAP-Coluni relativos ao ano letivo de 2018. Elaboração própria.

Notas: (1) Excetuam-se do cálculo as disciplinas avaliadas por conceitos (Arte, Educação Física, Física Experimental, Práticas de Ciências Biológicas, Técnicas Gerais de Laboratório – Química), nas quais todos obtiveram conceito S – Satisfatório.

(2) O cálculo refere-se à média dos 100 pontos totais distribuídos naquele ano.

Verifica-se que os menores rendimentos foram obtidos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Física e Química. Apesar das disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais concentrarem as melhores médias, constata-se que a maior concentração de notas acima de 80 pontos foi na disciplina de Biologia, correspondendo a 34,48% (n=55).

Os dados evidenciam a existência de um pequeno grupo de estudantes que se destaca no interior do CAP-Coluni pelo rendimento acadêmico superior aos demais membros do corpo discente. Dentre todas as disciplinas, apenas 11,87% (n=19) obtiveram rendimento superior a 80% dos pontos distribuídos e acima da média da turma. Soma-se a esse percentual dois casos que apresentam esse rendimento, mas obtido em função do alto desempenho em Biologia, Espanhol, Filosofia, História, Inglês e Sociologia, o que alavancou seus rendimentos anuais.

Na teoria bourdieusiana, as disciplinas exigem aptidões diferentes conforme pertencem a áreas de conhecimento que mobilizam habilidades que requerem diferentes disposições culturais. Para Bourdieu (2011, p. 242), disciplinas como o Português e a Matemática requerem habilidades consideradas pela escola como talentos ou dons, mas que, na verdade, trata-se de capital cultural acumulado pelo estudante fora da escola, na socialização primária; já a Geografia, a História e as disciplinas da Ciências da Natureza requerem “trabalho e estudo”, menos demandantes do conhecimento herdado, e propõem tarefas que precisam ser bem executadas.

A partir da análise dos rendimentos por disciplina, observa-se que as formas de apuração do desempenho ou da dedicação dos estudantes às matérias escolares não é uniforme. Ao todo, apenas 26,25% (n=42) dos casos apresentam rendimento igual ou superior a 80 pontos em

Física, Matemática ou Química, disciplinas definidas para selecionar os entrevistados por esta pesquisa com base no alto desempenho escolar. Destes, 57,14% (n=24) não apresentavam rendimento acumulado superior a 80 pontos em todas as disciplinas ofertadas pela escola, apesar de figurarem acima da média da turma. Esse é um indicador de que a dedicação aos estudos está centrada nessas três disciplinas.

Existem, ainda, variações em relação ao desempenho acadêmico dentre os 42 estudantes. A maior parte desses estudantes obteve rendimento acumulado maior ou igual a 80 em duas dessas três disciplinas, ao todo, 45,23% (n=19). Em uma das três disciplinas, 30,95% (n=13), e apenas 23,80% (n=10) obtiveram esse rendimento nas três disciplinas. Há, ainda, outra variação considerando o conjunto de estudantes matriculados naquele ano. Somente 2,5% (n=4) alcançaram rendimento igual ou superior a 80 pontos em todas as disciplinas da matriz curricular da escola. Excetua-se, deste cálculo, a disciplina de Língua Portuguesa, na qual apenas um caso obteve esse rendimento nela e em todas as demais.

A partir da análise das propriedades sociais e escolares dos ingressantes no CAp-Coluni em 2018, verificou-se que esses estudantes possuem condições simbólicas e materiais que favorecem seus percursos de excelência até a entrada na instituição. No entanto, os dados sobre o rendimento acadêmico em 2018 revelam a alta competitividade e as exigências disciplinares que existem no interior do colégio, traços característicos dos estabelecimentos escolares de excelência já identificados em pesquisas anteriores (BOURDIEU, 1996, 2014; NOGUEIRA, 2000; QUARESMA, 2015, VIANA, 2014).

Nesse cenário, as trajetórias escolares, as práticas educativas familiares e as vivências escolares no CAp-Coluni parecem explicar a clivagem de um grupo que se destaca, em termos de rendimento escolar, no interior do colégio. Conhecer, descrever e analisar oito dessas trajetórias e vivências escolares é o objetivo dos dois próximos capítulos.

### CAPÍTULO III

## A CONSTRUÇÃO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS “MAIS” EXCELENTES DENTRE OS EXCELENTES

O terceiro capítulo desta dissertação é dedicado ao estudo da construção dos percursos escolares de Alice, Caíque, Clarice, Francisco, Glória, Rosa, Tomás e Vitor<sup>32</sup> e das práticas educativas de suas famílias. Esses oito alunos do CAp-Coluni integram o grupo considerado os “mais” excelentes dentre os excelentes e foram destacados do conjunto dos 154 estudantes que ingressaram em 2018 por terem obtido rendimento acadêmico na primeira série do ensino médio acima de 80 pontos em, pelo menos, uma destas três disciplinas: Física, Matemática ou Química, conforme já mencionado. Essa condição escolar se deu em 42 casos e, dos 10 estudantes que manifestaram interesse e disponibilidade para participar das entrevistas, investigou-se nesta etapa da pesquisa os oito sujeitos com o maior rendimento entre os pares de turma.

Para a análise dos dados empíricos gerados por meio de entrevistas com os estudantes e com suas mães<sup>33</sup>, foram definidas quatro categorias: (i) a escolha do estabelecimento de ensino; (ii) as disposições dos filhos-alunos e o acompanhamento escolar dos pais (pai e mãe); (iii) o reconhecimento familiar e escolar do alto desempenho durante toda a escolarização básica; e (iv) as atividades extraescolares. Retomando o que foi exposto na Introdução deste trabalho, a definição dessas unidades de registro se deu conforme os pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e em três etapas. Primeiramente, realizou-se uma leitura das transcrições das entrevistas. Em seguida, todo o *corpus* foi codificado em unidades de registro, por meio da seleção dos trechos das entrevistas em consonância com o problema e as hipóteses desta pesquisa, atentando-se aos temas, ou seja, as ideias expressas na entrevista e ao contexto no qual insere-se o enunciado. Ainda nessa etapa, todas as unidades de registro foram agrupadas nas categorias temáticas apresentadas acima, também utilizando como critério a temática. Por fim, os dados empíricos foram analisados e confrontados buscando as regularidades e as singularidades nas trajetórias escolares e nas práticas educativas familiares dos estudantes do CAp-Coluni considerados os “mais” excelentes dentre os excelentes e entrevistados neste trabalho.

---

<sup>32</sup> Foram utilizados codinomes para assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção da identidade dos investigados. Além disso, devido à especificidade dos relatos e para garantia do anonimato dos sujeitos, também foram omitidos alguns nomes de cidades e de terceiros.

<sup>33</sup> O pai de Tomás foi o único que participou da entrevista juntamente com sua esposa e seu filho. Já Caíque e Clarice atenderam à entrevista sozinhos.

Na primeira categoria abordada neste capítulo, intitulada escolha do estabelecimento de ensino, foram alocadas nove unidades de registro: (i) a tradição familiar, os próximos de si e a escolha da escola, (ii) a proximidade entre a residência e a escola e a escolha do estabelecimento de ensino, (iii) as turmas de nível nos estabelecimentos públicos e a escolha da escola, (iv) as redes de relações e a escolha da escola, (v) o deslocamento geográfico e a antecipação da escolha da escola privada, (vi) o consenso familiar e a escolha da escola, (vii) a busca do “algo a mais” e a escolha da escola, (viii) a pesquisa e a escolha da escola e (ix) a preparação e o ingresso no CAp-Coluni.

A segunda categoria, denominada as disposições dos filhos-alunos e o acompanhamento escolar dos pais (pai e mãe), possui três unidades de registro: (i) a socialização familiar e a incorporação de disposições à autonomia e à dedicação aos estudos, (ii) o protagonismo das mães professoras no processo de escolarização dos filhos e (iii) o acompanhamento escolar realizado pelos irmãos.

A terceira categoria, nomeada como o reconhecimento escolar do alto desempenho dos alunos durante o ensino fundamental, engloba apenas uma unidade de registro: (i) o alto desempenho escolar no ensino fundamental. Por fim, na última categoria deste capítulo, qualificada como as práticas educativas familiares extraescolares, foram alocadas duas unidades de registro: (i) o aprendizado de Língua Inglesa e (ii) as práticas artísticas e esportivas. Antes de abordar esses traços, apresentam-se breves perfis dos sujeitos investigados.

### **3.1 Breves perfis dos sujeitos pesquisados**

Os percursos escolares de Alice, Caíque, Francisco, Glória, Tomás e Vitor, que cursavam a terceira série do ensino médio no CAp-Coluni na época das entrevistas, podem ser classificados como lineares e fluentes, da mesma forma que os percursos analisados por Nogueira (2000). Apenas os percursos de Clarice e Rosa, valendo-se da caracterização de Lelis (2005), não foram de plena fluência na transição entre as etapas de suas escolarizações.

No caso de Clarice, ela cursou duas vezes a primeira série do ensino médio, sendo uma vez antes de ingressar no CAp-Coluni e outra após esse ingresso. Já no caso de Rosa, ocorreu uma progressão quando ela estava em uma etapa da educação infantil, o que será detalhado ainda nesta seção. Cabe destacar que a estratégia de ingresso no CAp-Coluni mesmo após ter cursado a primeira série do ensino médio tem sido utilizada de modo recorrente pelos alunos do colégio que não são aprovados na primeira apresentação ao exame de seleção. Eles cursam a primeira série do ensino médio, geralmente em estabelecimentos privados, para esperar e se preparar para o próximo exame de seleção da instituição.

Alice tinha 17 anos na época da entrevista. O pai e a mãe de Alice concluíram a pós-graduação *lato sensu*. As ocupações do pai e da mãe são advogado e servidora pública, respectivamente. A escolaridade e ocupação dos pais de Alice permitem inferir que se trata de uma família pertencente às frações das camadas médias. Alice tem um irmão que, segundo a mãe, segue o mesmo percurso educacional, referindo-se ao estabelecimento de ensino escolhido: “*Do que foi feito na parte da educação da Alice, então a gente não quis [mudar]. [...] Então a gente viu que o caminho era esse mesmo*”. Apesar de referir-se a um mesmo percurso dos dois filhos, a mãe considera que há diferenças entre eles com relação às tarefas escolares. O filho, com seis anos de idade na época da entrevista, é distraído, começa a fazer uma tarefa e, antes de finalizá-la, quer fazer outra coisa, enquanto a filha sempre manteve a concentração nas atividades escolares e as fazia com “*capricho e corretamente*”, nos termos da mãe.

Alice iniciou seus estudos aos dois anos de idade em um colégio confessional privado da cidade média onde residia, situada na zona da mata mineira, e permaneceu nesse estabelecimento até concluir o ensino fundamental. Sobre o seu percurso escolar, Alice destacou um episódio ocorrido quando ela cursava o primeiro ano do ensino fundamental. Ela disse que o colégio confessional no qual estava matriculada, alegando incompatibilidade entre o nível da estudante e dos demais alunos da turma, propôs aos pais que ela regredisse ao ano anterior de escolarização, para que ela não atrapalhasse o desenvolvimento das atividades na turma. Porém, os pais não aceitaram esse regresso, alegando que ela tinha a idade correta para os estudos naquela turma e demonstrando que reconheciam o valor escolar da filha. Após concluir o ensino fundamental, Alice ingressou no CAP-Coluni, tendo sido aprovada na primeira apresentação ao exame de seleção.

Caíque tinha a idade de 17 anos na época da entrevista. Seus pais concluíram a graduação, sendo que o pai atua como empresário e a mãe, como professora da educação básica. Também nesse caso, a ocupação dos pais indica a pertença social da família às frações das camadas médias. Ele tem um irmão, por parte de pai, mas não convive com ele cotidianamente. Ele iniciou os estudos com três anos de idade na educação infantil, em um colégio privado localizado na cidade média da zona da mata mineira em que residia. Quando ele cursava uma das etapas do ensino fundamental, ele foi transferido para outro estabelecimento privado nessa mesma cidade. A transferência se deu devido ao fato de que sua mãe foi contratada para atuar como professora de língua inglesa nessa instituição, e, por isso, o filho obteve uma bolsa de estudos na nova escola. Ao concluir o nono ano do ensino fundamental, etapa da escolarização

cursada sem reprovações, Caíque ingressou no CAp-Coluni, ou seja, foi aprovado na primeira apresentação ao exame de seleção do colégio.

Clarice tinha 17 anos na época de entrevista. Seu pai é eletricitista e concluiu o ensino médio, e sua mãe é professora e concluiu a pós-graduação lato sensu. No caso de Clarice, as ocupações dos pais e a escolarização deles permitem inferir que se trata, novamente, da pertença da família às frações da camada média. Ela iniciou sua trajetória escolar na educação infantil aos três anos de idade em um colégio privado da cidade pequena em que residia, localizada na região mineira do Vale do Rio Doce. Ela permaneceu nesse estabelecimento até o segundo ano do ensino fundamental. Sua transferência de estabelecimento de ensino se deu porque a instituição em que a aluna estudava encerrou suas atividades devido à pouca demanda. Em função disso, a entrevistada passou a frequentar uma escola pública a partir do terceiro ano do ensino fundamental, permanecendo nesse estabelecimento até o nono ano. Ela obteve aprovação em todos os anos dessa etapa da educação básica e prestou o exame de seleção do CAp-Coluni para o acesso pela primeira vez em 2017, mas não obteve aprovação nessa apresentação ao exame. Diante desse resultado, para não interromper os estudos, ela iniciou a primeira série do ensino médio em um campus do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), localizado próximo à sua cidade natal. Ao final de 2017, ela fez novamente o exame de seleção do CAp-Coluni e foi aprovada, reiniciando a primeira série do ensino médio, uma vez que o colégio não permite o aproveitamento das disciplinas já cursadas.

Clarice tem uma irmã mais nova, com idade de 15 anos na época da entrevista, uma diferença de apenas dois anos. Ao abordar as características do percurso escolar da irmã e as similaridades com o próprio percurso, a entrevistada destaca a posição na fratria como um elemento explicativo das diferenças que observa entre suas disposições à autonomia e à dedicação aos estudos e as de sua irmã. Ela disse:

*Temos muitas particularidades subjetivas. Eu observo muito em relação à diferença de idade e a forma de criação. Como eu sou a mais velha e sempre tive que aprender tudo sozinha, [eu] não tinha uma pessoa para me ajudar. Sempre foi uma coisa muito presente dentro de casa, sempre tive muita autonomia em relação a tudo da escola, da vida também, o que não acontece com ela. Hoje em dia ela está no Coluni também, mas vejo que foi uma luta. Ela sempre teve muita dificuldade em relação a ser mais dependente porque ela me tinha e eu era um modelo de ajuda para ela. Eu nunca tive ajuda. (Clarice, 17 anos)*

Do ponto de vista da entrevistada, o empenho de dela e dos pais para auxiliar a irmã mais nova nas atividades escolares, juntamente com a frequência dessa última, na maior parte do percurso escolar, aos mesmos estabelecimentos em que a mais velha foi matriculada, contribuíram para o ingresso da irmã no CAp-Coluni, cuja aprovação no exame de seleção também se deu na segunda apresentação. A irmã se mudou para Viçosa junto com Clarice,

quando essa última foi aprovada no CAp-Coluni. Na cidade, ela se matriculou em um estabelecimento público para a conclusão do ensino fundamental. Após a conclusão dessa etapa da educação básica, a irmã se apresentou para o exame de seleção do CAp-Coluni, mas não obteve aprovação. Diante disso, ela se matriculou na primeira série do ensino médio em um estabelecimento privado e frequentou concomitantemente um curso preparatório para o exame de seleção. A irmã de Clarice, por ter frequentado todo o ensino fundamental em escola pública, se beneficiou do bônus concedido aos egressos de estabelecimentos públicos. Clarice, referindo às especificidades de seu percurso escolar e do da irmã, e às relações desses percursos com o desempenho escolar, disse:

*[...] sempre fui muito independente. Ao sair de casa com quatorze anos, a minha mãe tinha confiança total em mim. Eu nunca precisei dela para nada de escola e foi muito bom, vejo como um ponto positivo. Eu vejo também que fiz o primeiro e o segundo ano na escola particular. E minha irmã já começou no primeiro ano na escola pública, eu tive essa diferença de dois anos na escola particular. Acredito que ajuda porque é uma formação de primeira infância muito importante. Essa formação inicial tanto em matemática, que tenho muita facilidade em relação a ela. Vejo que é uma formação primordial, se você não tem uma base muito bem estabelecida, [você] não consegue se destacar em relação a essa matéria, porque vejo que meu conhecimento vem muito de base, que ela não teve igual a minha. (Clarice, 17 anos)*

Francisco, quando foi entrevistado, tinha 17 anos. Seu pai, que não concluiu o ensino fundamental, era lavrador e atualmente é aposentado em função de um acidente de trabalho. Já a mãe concluiu essa etapa da educação básica e trabalhava como servente escolar. As ocupações e a escolaridade dos pais de Francisco indicam que se trata de uma família cuja pertença social são frações das camadas populares. Francisco iniciou sua trajetória escolar em uma escola pública municipal localizada na zona rural da cidade pequena da zona da mata mineira onde residia. Ele ingressou na pré-escola aos quatro anos de idade e permaneceu nesse estabelecimento até o término do quinto ano do ensino fundamental. No sexto ano, ele passou a frequentar uma escola pública estadual localizada na área urbana do município e no centro de sua cidade. Nessa escola, ele concluiu o ensino fundamental, tendo obtido aprovação em todos os anos dessa etapa da escolarização básica. Francisco foi aprovado na primeira apresentação ao exame de seleção do CAp-Coluni, o que se deu logo após a conclusão do ensino fundamental. Por ter frequentado integralmente estabelecimentos públicos ao longo do ensino fundamental, ele foi beneficiado pela política de bônus no exame de seleção do colégio.

Francisco é o mais novo de três irmãos que “*sempre gostaram de estudar e nunca deram trabalho aos pais e se destacam na escola*”, conforme sua mãe disse. Ele costumava recorrer aos irmãos para ajudá-lo nas tarefas escolares. Sobre as similaridades dos percursos dos irmãos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o entrevistado disse que até o quinto ano o desempenho dele e dos irmãos foi similar. De acordo com Francisco, isso se deveu

aos percursos escolares semelhantes que ele e seus irmãos percorreram. Para ele, *“a gente sempre teve mais facilidade em aprender, do primeiro ao quinto ano e na pré-escola”*.

Apesar de abordar os percursos dos irmãos e o bom desempenho dos três até o quinto ano do ensino fundamental como semelhantes, a continuidade das trajetórias escolares se diferencia. O irmão mais velho de Francisco interrompeu os estudos e optou por permanecer na propriedade rural, devido ao acidente sofrido pelo pai, que o impediu de trabalhar. A irmã, por sua vez, concluiu o curso de Pedagogia na UFV e atualmente trabalha em uma cidade vizinha, após aprovação em concurso público na área da educação. Francisco atribui sua decisão de cursar o ensino médio no CAP-Coluni à ida da irmã para Viçosa, quando ela foi cursar Pedagogia, e devido às informações às quais ambos passaram a ter acesso.

Outra diferença que a mãe de Francisco mencionou em relação aos percursos escolares dos filhos diz respeito ao fato de que o filho mais velho tinha tarefas preestabelecidas pelos pais para desempenhar no campo antes de fazer os deveres escolares, enquanto Francisco, por ser o mais novo, tinha como única função dedicar-se aos estudos, podendo ainda contar com a ajuda dos irmãos, o que favoreceu sua trajetória escolar e seu alto rendimento.

Glória, na época da entrevista, tinha 17 anos. Sua mãe é graduada e atua como professora da educação básica. Não foram mencionadas na entrevista a formação e a ocupação do pai. Glória é filha única e iniciou a pré-escola aos cinco anos de idade em uma escola pública de uma cidade pequena, situada na região mineira do Vale do Rio Doce. Ao ingressar no ensino fundamental, ela passou a viajar cerca de 10 km diariamente para estudar em um colégio privado, situado em outra cidade, no qual permaneceu do primeiro ao nono ano dessa etapa da educação básica, linearmente percorrida sem nenhuma reprovação. A entrevistada ingressou no CAP-Coluni logo após a conclusão do nono ano do ensino fundamental, tendo sido aprovada na sua primeira apresentação ao exame de seleção do colégio.

Rosa tinha 16 anos na época da entrevista. Seus pais concluíram a graduação. O pai é médico e a mãe é farmacêutica. A escolaridade e ocupações do pai e da mãe permitem inferir que o pertencimento social da família é das frações das camadas médias. Rosa iniciou a educação infantil com três anos de idade em um colégio privado localizado em uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte (MG), onde permaneceu até concluir o primeiro ano do ensino fundamental. Durante a pré-escola, a instituição unificou turmas de diferentes etapas da educação infantil, fazendo com que uma professora trabalhasse com as crianças de etapas distintas na mesma sala de aula. De acordo com Rosa, nessa época, ela ficava ouvindo o que a professora falava para as crianças das etapas mais avançadas e fazia as atividades destinadas a ela. Assim, quando ela foi para a etapa pré-escolar mais avançada, não queria fazer as atividades

escolares propostas, pois já as tinha feito. Dessa forma, após um teste aplicado pela escola, Rosa avançou para a etapa final da pré-escola, adiantando-a um ano na educação infantil. Do segundo ao quinto ano, ela estudou em uma escola privada localizada na cidade em que residia. Para cursar os anos finais do ensino fundamental, Rosa se apresentou para um exame de seleção de uma escola privada confessional localizada em Belo Horizonte, tendo obtido aprovação nesse processo de seleção. Ela permaneceu nessa escola até a conclusão do nono ano do ensino fundamental. Após a conclusão dessa etapa da escolarização básica, ela se apresentou para o exame de seleção do CAp-Coluni e foi aprovada.

Rosa não respondeu detalhadamente, durante a entrevista, quando perguntada sobre os percursos escolares dos dois irmãos mais velhos. Ela disse desconhecer como se deram esses percursos e que sabe apenas que eles “*deram trabalho na escola*”. O irmão que ocupa o segundo lugar na fratria, segundo ela, tinha bom desempenho na área de exatas, mas não gostava de estudar.

Tomás tinha 17 anos na época da entrevista. O seu pai concluiu o ensino médio profissionalizante, atuou como eletricista e atualmente é aposentado. A mãe concluiu a pós-graduação lato sensu e atua como professora da educação básica. A escolaridade e a ocupação de seus pais permitem inferir que a pertença social da família é em frações das camadas médias. Tomás iniciou a educação infantil aos quatro anos de idade e o ensino fundamental aos seis anos em um estabelecimento público municipal de sua cidade natal, localizado próximo à região metropolitana de Belo Horizonte, onde permaneceu até concluir o primeiro segmento do ensino fundamental. Para cursar os anos finais do ensino fundamental, Tomás se deslocava diariamente cerca de 28 km para frequentar um colégio privado confessional durante os anos finais do ensino fundamental, localizado em uma cidade histórica mineira. Assim, Tomás concluiu o ensino fundamental sem nenhuma reprovação e, imediatamente, foi aprovado no exame de seleção do CAp-Coluni. Tem uma irmã de 12 anos, cujo desempenho escolar considera equiparável ao seu. Ela frequentou o mesmo estabelecimento público que ele durante a educação infantil e está matriculada na mesma escola privada que ele frequentou.

Vitor tinha 16 anos, na época da entrevista. Seu pai é policial militar, tendo concluído o ensino médio, e a mãe é policial civil, tendo concluído a graduação. A ocupação e a escolaridade dos pais permitem inferir que o pertencimento social da família é em frações das camadas médias. O entrevistado iniciou a educação infantil aos dois anos e oito meses de idade em uma escola privada que encerrou suas atividades antes que ele terminasse a etapa da educação infantil. Por isso, as outras etapas foram cursadas em outro estabelecimento privado, no qual ele permaneceu até o primeiro ano do ensino fundamental. Do segundo ao nono dessa etapa da

educação básica, frequentou outra escola privada. Esses estabelecimentos situavam-se em uma cidade média da zona da mata mineira, na qual Vitor residia. Ele não obteve nenhuma reprovação durante o ensino fundamental e ingressou diretamente no CAP-Coluni após a conclusão dessa etapa de escolarização.

O entrevistado tem um irmão mais novo, cujo rendimento escolar considera similar ao seu. O irmão frequenta a mesma escola privada onde Vitor cursou o ensino fundamental. Sobre a escolha do estabelecimento de ensino a ser frequentado pelo caçula e o acompanhamento escolar desse, a mãe disse:

*O mais novo começou direto na escola privada, desde o maternal. Até mesmo porque o Vitor já estava lá, então começou direto lá. Até por ser uma questão de deixar os dois na mesma escola, ao invés de deixar um em uma escola e outro em outra. Em questão de tarefa, é a mesma forma de estar acompanhando na escola: vou em reuniões, procuro sempre estar presente. (Mãe de Vitor)*

Em comum, todos os sujeitos autodeclararam-se da cor branca em suas entrevistas. Nos perfis dos sujeitos investigados, observa-se que a maior parte dos casos é de famílias das frações das camadas médias, sendo que quatro mães exercem a profissão docente. Considerando apenas as informações sobre escolarização e ocupação da mãe de Glória, é possível que também se trate de uma família das frações dessa camada. No caso de Francisco, sua pertença social às frações das camadas populares aponta para elementos como a posição na fratria e as redes de relações, que influenciaram a construção de sua trajetória escolar de excelência. Com exceção de Glória, todos os demais sujeitos possuem um ou dois irmãos. O número reduzido da prole, nesses casos, indica a capacidade que essas famílias tiveram para investir na escolarização dos seus filhos.

As idades de ingresso nas etapas de escolarização também são distintas entre si. Cronologicamente, Alice iniciou os estudos aos dois anos de idade e Vitor, aos dois anos e oito meses. Caíque, Clarice e Rosa iniciaram os estudos aos três anos de idade; Francisco e Tomás, aos quatro anos, precedidos de Glória, cujo início se deu aos cinco anos de idade. A idade de ingresso na educação infantil precoce indica antecipação da escolarização. Destaca-se que a metade dos sujeitos investigados, sendo Clarice, Francisco, Glória e Tomás, são oriundos de cidades pequenas, nas quais o reduzido número de escolas favorece a mistura social e a existência de estabelecimentos de ensino de qualidade, o que enriquece a socialização secundária, conforme indicado em trabalhos anteriores e sobre outros contextos investigados por Van Zanten (2010) e Costa (2017). No caso de Alice, Caíque e Vitor, que se originam de cidades médias, e de Rosa, oriunda da região metropolitana de Belo Horizonte, essas famílias parecem ter mobilizado diversos recursos para a escolha do estabelecimento de ensino, o que será tratado a seguir.

### **3.2 A escolha do estabelecimento de ensino**

A literatura sociológica sobre a construção das trajetórias escolares de excelência indica que a escolha do estabelecimento de ensino é uma prática educativa familiar recorrente para favorecer a escolarização da prole, sobretudo a busca por estabelecimentos privados e pouco misturados socialmente, tal como verificaram Nogueira (2000) e Van Zanten (2010). Contudo, essa escolha não é uniforme entre os diferentes extratos da população, conforme argumentaram Resende, Nogueira e Nogueira (2011). Essa desigualdade nos processos de escolha se dá, conforme os autores, por quatro razões: (i) os que detêm maior capacidade financeira conseguem a instituições privadas e reputadas, cuja aproximação restringe-se a essa parcela da população, enquanto os extratos mais desfavorecidos tendem a matricular seus filhos nos estabelecimentos indicados pela setorização e mais próximos à sua residência; (ii) quando há a oportunidade de escolha, as famílias, sobretudo as das frações das camadas médias, fazem dessa escolha uma prática de manutenção ou ascensão social, ou seja, como uma prática da qual se faz uma estratégia de reprodução; (iii) os critérios para a escolha também tendem a variar entre os diferentes extratos da população, pois as famílias menos escolarizadas e de nível econômico mais desfavorecido recorrem à praticidade e funcionalidade para essa escolha, enquanto as famílias mais favorecidas visam estabelecimentos mais reputados e ajustados às características dos filhos; e, por fim, (iv) o volume de informações e a capacidade de interpretação também variam nos extratos populacionais, uma vez que, conforme a pesquisa, as famílias com maior volume de capital econômico e cultural conseguem decodificar, com mais facilidade, essas informações e efetivar suas escolhas.

Os oito relatos colhidos nesta pesquisa revelam o conjunto de informações e estratégias que favoreceram a construção das trajetórias de excelência desses sujeitos, conforme discute-se, caso a caso, a seguir.

#### **3.2.1 A tradição familiar, os próximos de si e a escolha da escola**

Alice, durante a educação infantil e o ensino fundamental, frequentou uma escola confessional localizada no centro da cidade média onde residia. A escola, de acordo com o relato de Alice, se situa em um bairro antigo em que há o comércio, a praça central e a igreja matriz. Nesse bairro, existem algumas repúblicas estudantis no entorno da escola, mas a vizinhança é majoritariamente composta por mulheres viúvas e mais velhas.

Foi a mãe de Alice quem respondeu sobre o seu próprio engajamento e de seu esposo na escolha do estabelecimento escolar para a filha e os critérios de escolha, destacando, entre

eles, a tradição familiar de frequência a essa escola e a formação moral dada nesse estabelecimento:

*Na verdade, estudei nesse colégio, meu esposo e toda minha família também estudaram nele. É uma escola mais tradicional. Eu via na minha época uma diferença muito grande entre mim e minhas amigas, e outras meninas da minha idade. Elas eram muito “pra frente”. A escola busca essa parte da religião, e querendo ou não, a criança é criança mais tempo. Nos outros colégios, existia um avanço muito grande com relação a namoro, essas coisas. Eu queria que o período da infância fosse vivido da forma correta, por etapas. (Mãe de Alice)*

A formação moral à qual a mãe de Alice se referiu parece estar relacionada à composição social e aos comportamentos do alunado dessa escola. Ela tinha informações sobre os públicos escolares não só dessa escola, mas também das outras localizadas na cidade, indicando que se tratou de uma escolha de ambientes escolares pouco misturados socialmente, como forma de privilegiar os resultados escolares (POUPEAU, 2011) da filha. A mãe de Alice disse:

*Existe a qualidade de ensino e da criança ser criança por mais tempo. Não sei como anda o desempenho das amigas de Alice no colégio, mas vimos meninas usando drogas, iniciando a vida sexual muito cedo, completamente perdidas na vida mesmo. Claro que isso vai conforme personalidade e isso difere do valor da nossa família. (Mãe de Alice)*

Além disso, as características do alunado estão relacionadas à disciplina no contexto escolar, elemento importante na justificativa da escolha de um estabelecimento, uma vez que nas instituições onde predomina a disciplina não há perda do tempo dedicado às aprendizagens e às avaliações que o contexto indisciplinado produz.

O caso de Alice aproxima-se com facilidade do estudo de Van Zanten (2010) que abordou a escolha da escola por famílias de frações das camadas médias no contexto francês. Conforme a autora, a qualidade da educação para as frações dessa camada está estritamente ligada às características do alunado do estabelecimento escolar. Dessa forma, as ações parentais são guiadas pela hesitação em matricular os filhos em instituições heterogêneas, pois “o compromisso, o suporte e o aporte cultural dos pais [...] permitem uma boa escolarização, e sua falta entre os ‘pais diferentes de si’ é que explicam os fracassos e as dificuldades” (VAN ZANTEN, 2010, p. 415). Observa-se, então, em algumas famílias, o evitamento dos estabelecimentos escolares em que os públicos são diferentes e a aproximação dos que dispõem de alunado com características econômicas e sociais semelhantes às suas. Segundo Van Zanten (2010), na concepção de algumas famílias, os “diferentes de si” tendem a ameaçar aqueles que buscam por vantagens escolares em um cenário altamente competitivo a ser encontrado no mercado de trabalho. As escolas situadas nos bairros de origem dos estudantes parecem ser ideais para a escolarização deles quando as informações sobre elas são positivas e há a crença

de que estudar próximo aos colegas de bairro constitui-se de uma prática ideal para a socialização dos sujeitos. No entanto, se essas informações forem negativas, buscam-se por colégios privados, ou seja, aqueles que, na concepção dos pais, são mais rigorosos disciplinarmente e ampliam as vivências escolares (VAN ZANTEN, 2010).

O conjunto de informações positivas ou negativas às quais a autora se refere é composto por um “grupo de referência” que ocupa o cerne da escolha escolar. Isso ocorre porque esse grupo servirá “de medida e de modelo em termos de aspirações, de valores e de estratégias de ação e são utilizados como dispositivos de julgamento”. Atrela-se a esse julgamento o capital social dessas famílias, ou seja, “a rede de relações disponíveis, que é possível mobilizar em combinação com o capital cultural e o capital econômico, e um espaço social onde se estabelecem relações de reciprocidade e de confiança” (VAN ZANTEN, 2010, p. 419). A vizinhança é um dos alicerces dessa rede de relações, devido ao grau de informação a respeito das escolas e de seu alunado que se consegue colher com os vizinhos. Além disso, eles podem deter informações valiosas sobre o processo de enturmação, a prática pedagógica, a disciplina e até mesmo ceder o endereço residencial para que outros pais possam matricular os filhos nessas escolas. A vizinhança, então, torna-se um informante útil que influencia diretamente na escolha da escola por dispor de informações “não comunicadas oficialmente ou difíceis de se obter, que permitem ter acesso aos estabelecimentos desejados” (VAN ZANTEN, 2010, p. 415).

A escolha do CAP-Coluni para Alice guarda relações com o percurso escolar do seu pai, egresso do colégio. A mãe de Alice também tentou o ingresso no CAP-Coluni, mas não obteve êxito e, da mesma forma que o pai, considera-o como uma instituição de excelência. Alice se refere à “*vontade permanente dos pais*” de que ela ingressasse no CAP-Coluni, indicando que desde a educação infantil os pais se mobilizaram para escolher instituições que a conduzissem ao colégio, indicando, nesse caso, a antecipação da escolha. Ela, por sua vez, compartilha com os pais a imagem de que o “*Coluni é um colégio federal de altíssimo nível e está em primeiro lugar entre os colégios federais do Brasil*”.

Ao longo do seu percurso escolar no ensino fundamental, Alice era informada constantemente sobre a necessidade de preparação para o ingresso no CAP-Coluni, o que era feito por meio de injunções cotidianas do pai, que rememorava e compartilhava com a filha suas vivências escolares e as relações de amizade estabelecidas ao longo do ensino médio na instituição. Ele também descrevia para a filha sua relação positiva e próxima com os professores do colégio. Ela disse:

*No início de 2017, ano em que eu ia fazer o exame de seleção, ele [meu pai] começou me contando algumas histórias sobre seus amigos que fez no Coluni e que ele tinha contato até hoje. Percebi que é um colégio onde você realmente faz amizades para a vida toda. Ele começou a me contar do ensino e de várias oportunidades que surgiam. Por exemplo, me contou que havia um menino que não tinha condições, ele ia para o colégio com uma blusa, shorts, chinelo e talvez passava a semana inteira com aquilo por não ter condições de comprar roupa. O menino estudava com bolsa e aí ele falou que, na época, eles fizeram uma campanha para ajudá-lo. Hoje o menino trabalha no Japão, em uma multinacional de muito sucesso. Dessa forma, você vê que é uma escola que abre as portas para as pessoas que têm ou não oportunidade.*

[...]

*Tenho dois tios, irmãos da minha mãe, que também fizeram Coluni. Eles também sempre tiveram essas histórias para contar sobre [os Jogos] Interclasses, que já existiam na época deles. Todas essas histórias me motivaram a querer continuar essa história da família dentro do Coluni. (Alice, 17 anos)*

Observa-se que o caso de Alice, cujos pai e tios frequentaram o CAP-Coluni, corrobora com a pesquisa de Barbalho (2008), autor que descreveu os casos de membros da mesma família e de duas ou três gerações que frequentaram o colégio.

### **3.2.2 A proximidade entre a residência e a escola e a escolha da escola**

A escolha da escola, no caso de Caíque, envolveu os critérios de boas condições de ensino e a proximidade do estabelecimento com a sua residência. Durante o ensino fundamental, ele frequentou duas escolas privadas, ambas localizadas no centro da cidade e próximas à sua residência. A transferência de estabelecimento deveu-se ao acesso a uma bolsa de estudos integral. Sobre a primeira escola frequentada durante o ensino fundamental, ele explica que:

*Eu moro praticamente no centro [da cidade]. Ficam situados no centro, todos [os colégios] tinham uma boa condição. Fiquei lá no comecinho, aprendi como fazer letras, números. Não lembro se aprendi a ler quando eu ainda estava lá. Eu comecei a estudar bem cedo. A escola é boa e tem boas condições. Sempre tive ótimos professores e alguns professores davam aula no colégio para o qual fui depois. (Caíque, 17 anos)*

Percebe-se, pela fala de Caíque, que a qualidade de uma instituição de ensino é aferida com base nos seus recursos humanos – “*ótimos professores*” – e na infraestrutura – “*boas condições*”. O fato de os mesmos professores atuarem nos dois estabelecimentos frequentados por Caíque, juntamente com o fato de ele próprio ter frequentado essas duas escolas, indiciam que as diferenças quanto à qualidade de ensino entre eles não eram muito marcantes. Todavia, ainda assim, o entrevistado acredita que a qualidade da segunda escola e o fato da obtenção de bolsa de estudo integral pesaram na decisão de mudança de escola. Sobre a segunda instituição, Caíque destacou a presença majoritária de pessoas de “*boas condições*” financeiras. Ele disse:

*É uma escola particular, mas não é tão barata como as pessoas acham. Todas as escolas particulares que frequentei, todas as pessoas tinham condições boas, e eles não davam bolsas por rendimento. Era bem tranquilo. Só os filhos de professores*

*tinham bolsa. A maioria morava no centro [da cidade] ou nos bairros em volta aqui. (Caíque, 17 anos)*

A escolha do CAP-Coluni para cursar o ensino médio se deu para ele a partir de informações obtidas pela mãe. Rememorando as iniciativas da mãe, Caíque recordou-se de um dia em que estavam em um clube de lazer e a mãe foi conversar com um grupo de jovens que eram seus ex-alunos. Ao retornar, disse que aqueles jovens frequentam o CAP-Coluni, a Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAr) ou um Colégio Militar. A seguir, a mãe o perguntou a qual processo seletivo ele pretendia se submeter, indicando que as três instituições acima mencionadas constituíam o repertório de escolha dessa mãe. Sobre as instituições que constituem o repertório de escolha, ele disse:

*Isso é muito comum em [nome da cidade]. Muita gente no final do ano faz prova para essas coisas. É uma cultura, isso aqui. Mandar a gente para Juiz de Fora [MG], para Viçosa. É normal, é natural daqui o pessoal fazer isso: querer fazer Coluni, EPCAr, Colégio Militar. Sempre foi bem comum. (Caíque, 17 anos)*

Quando Caíque naturalizou essa dinâmica, relatando-a como uma “cultura” que existe nessa cidade, ficou evidente que as pessoas sob o termo “muita gente” não congrega toda a parte expressiva da população. A apresentação aos processos seletivos dessas instituições era “muito comum” para alunos em condições escolares de competir e que dispunham de circunstâncias econômicas favoráveis, por exemplo, para a residência em outra cidade, se aprovados, além de informações sobre a oferta do ensino médio de qualidade. Na perspectiva de Bourdieu (2015b, p. 106), a leitura que se faz das ações dessas famílias é que elas detêm “[...] um conjunto de direitos de preempção sobre o futuro, sobre as posições sociais passíveis de serem ocupadas, e, por conseguinte, sobre as maneiras possíveis de ser homem”. O grupo social nessa cidade que adota essa postura corrobora com a teoria de Bourdieu (2015b), indicando que esse conjunto possui poder, potência e privilégio para efetivar suas escolhas escolares em favorecimento do futuro da prole. Referindo-se ao grupo social que efetiva essas ações, a fala de Caíque revela que:

*Na maior parte são alunos das escolas particulares. Principalmente, no cursinho que estudei, que é o que mais aprova e tem mais gente da cidade, a maioria vinha de escola particular com um nível esmagador de 80%, e os outros 20%, a maioria estudou em [uma] escola pública que tem aqui que é uma escola muito boa. É uma escola excelente comparada com as estaduais que tem aqui em [nome da cidade]. (Caíque, 17 anos)*

### **3.2.3 As turmas de nível nos estabelecimentos públicos e a escolha da escola**

Clarice menciona os elementos estruturais e os recursos humanos que qualificam uma escola de qualidade ao abordar a escolha da escola privada confessional frequentada:

*Na escola particular, era bem a nata de [nome da cidade]. Então assim, eram poucos alunos, as classes eram bem reduzidas com uns dez, quinze alunos. O ambiente era*

*tranquilo, a estrutura perfeita. O material era de uma rede de ensino muito boa e os professores eram bem qualificados. O ambiente muito tranquilo me ajudou muito. Em frente à escola tinha uma praça, o que ajudava muito porque para as atividades a gente ia para a pracinha. Por ser uma cidade pequena e muito tranquila, o espaço era tranquilo. Tínhamos campos de futebol, quadra e uma brinquedoteca. A escola era bem formada, tinha auditório e era ligada a uma igreja. O espaço da igreja a gente usava também. (Clarice, 17 anos)*

A escola, que era o único estabelecimento privado da cidade, interrompeu seu funcionamento quando Clarice cursava o ensino fundamental, o que obrigou a transferência de todos os alunos para uma mesma escola pública. A turma de Clarice se manteve na escola pública com a mesma configuração que tinha na escola anterior.

Ao mencionar a transferência para um estabelecimento público, ela destaca que se tratava de “*a escola*”. A mãe de Clarice já havia lecionado no estabelecimento e, por conhecer a instituição e ratificar a qualidade dela, não hesitou em matricular a filha lá. A oferta escolar na cidade era constituída por quatro estabelecimentos públicos. Para Clarice, a escolha do estabelecimento público se deu “[...] *pelo histórico da escola, pelos professores. Minha mãe também já conhecia o diretor [da escola], ela optou e achou melhor. Também é o melhor colégio daqui, que oferece um melhor ensino, de qualidade, os melhores professores e tal*”.

Para Nogueira e Nogueira (2017), diante da inevitabilidade de matricular os filhos em escolas públicas, os pais que são professores, colonizam o estabelecimento, realizando interferências e contando com toda esta rede de informações, como a mãe de Clarice possuía, para favorecer a escolarização da prole nestes estabelecimentos. Um indício dessa “*estratégia de colonização*” (VAN ZANTEN, 2007, p. 266) é o fato de que a turma se manteve integrada da mesma forma que na escola privada e com número reduzido de alunos.

Segundo Clarice, a mudança de um estabelecimento de ensino privado para um público foi um choque muito grande, tendo ela considerado “*a realidade era muito diferente*”. A entrevistada destacou o número de alunos das escolas para falar dessa diferença, pois a escola privada tinha cerca de 100 alunos e a escola pública por volta de 500 alunos matriculados. Nas palavras dela:

*Eu lembro de ter ficado muito assustada. Como era a melhor da turma, ainda assim éramos mais educados e civilizados. Se tinha quatro séries de terceiro ano, a minha turma era a mais perto do meu parâmetro de convivência. Teve um pé atrás deles e nosso também, porque não nos conhecíamos e nem tínhamos crescido juntos. (Clarice, 17 anos)*

Clarice menciona aspectos relacionados ao pertencimento racial, ao nível socioeconômico e ao desempenho acadêmico na composição das turmas ao descrever as turmas na escola pública. Ela disse:

*Tem uma hegemonia clara. Todas as turmas A, as melhores, eram dos ricos, brancos, classe média. Na minha sala tinha uma negra, que acho que era para mascarar. E as*

*outras turmas: B, C e D, era a mesma coisa, sempre por critério social. Esse critério no começo começava oscilando e ia acarretando em outras coisas, como: quem estava na Turma D, que começou no primeiro ano não é instigado a uma formação escolar, os pais não são presentes, são pessoas marginalizadas. Eles eram sempre os piores, as notas eram as piores. E eles sabiam disso: a melhor turma é essa, a pior é essa. Sempre. Você via uma “escalinha” de cor. Os mais negros sempre estavam nas piores turmas. (Clarice, 17 anos)*

A percepção desse mecanismo na enturmação e o fato de que os alunos negros residiam nos bairros periféricos da cidade se deu para Clarice quando ela concluiu o ensino fundamental. Em relação à estudante negra, a exceção na sua turma, ela disse que a aluna era de “*classe média e estava ali para minimizar esse processo de enturmação*”. Ela também se referiu à distribuição dos professores nas turmas como uma ação que favorece os já favorecidos, pois, em suas palavras, “*Então acaba que os melhores professores sempre iam para as melhores turmas. A gente tinha uma educação muito desigual em comparação ao que era oferecido para a outra turma*”.

Com relação à escolha do CAP-Coluni, Clarice disse que cresceu ouvindo histórias sobre o colégio:

*Na minha cidade sempre teve a tradição de pessoas que vão para o Coluni. Duas dessas pessoas foram os filhos do colega de trabalho do meu pai que tinham estudado lá. Cresci com esse sonho e meu pai sempre falando comigo “Você vai para o Coluni”. Não sabia o que era Coluni. Chegou no oitavo ano, meu pai cobrou uma posição minha “Você quer estudar [para o CAP-Coluni] ou não quer?”. Disse que eu queria estudar, [então] ele disse que iria procurar um cursinho e saiu da loja. Então, o Coluni foi uma meta, sempre esteve ali. (Clarice, 17 anos)*

Clarice foi matriculada em um cursinho preparatório, com vistas a maximizar suas chances de entrada no colégio. Em sua cidade natal, existe uma representação compartilhada de que alunos matriculados no CAP-Coluni são inteligentes, o que é supervalorizado pela comunidade local, conforme ela explicou. Ela também conheceu as filhas de outro colega de seu pai que estudaram no CAP-Coluni. De acordo com Clarice, também os professores da escola de ensino fundamental que ela frequentava, desde o início do segundo segmento dessa etapa da educação básica, informavam sobre o CAP-Coluni. Apesar de desconhecer a existência do Colégio de Aplicação e da cidade de Viçosa, no sexto ano os docentes começaram a preparar os estudantes para o ingresso no colégio. De acordo com ela, “*Eu não lembro de saber o que era, apenas sabia que era um colégio. Não sabia nem que era em Viçosa. No sexto ano, os professores começaram a falar do Coluni, despertar ‘ah, essa questão é do Coluni’. Aí foi chegando mais minha realidade*”.

Outra prática entre os professores do ensino fundamental era replicar as questões dos exames de seleção do CAP-Coluni nas atividades em sala de aula. Essa prática, no entanto, era restrita a um grupo selecionado de alunos. Sabendo que Clarice frequentava uma turma de nível

nessa escola, as oportunidades dadas a um grupo específico indicam que, nesse caso, parte dos alunos que integram a turma de nível são destacados e recebem um apoio ainda mais distinto. Além disso, e dada a aprovação de Clarice no exame de seleção do CAP-Coluni, parece se tratar de um caso em que os julgamentos dos professores incidem sobre as trajetórias sociais dos alunos (BOURDIEU, 2015b).

Os excertos a seguir, retirados dos relatos de Clarice, mostram as classificações que os professores faziam dos alunos quanto às perspectivas de futuro e à forma como se efetivava o apoio dado pelos professores aos “*melhores*” na turma de nível, tanto no ambiente escolar como extraescolar. Além disso, indicam que ela era uma das escolhidas:

*Às vezes em prova, às vezes só comentavam com a gente: com os melhores. Quando vai chegando no oitavo ano, no nono, os professores veem: “ah, essa pessoa aqui tem condição de estudar fora. Essa daqui sem condições, vai estudar no colégio aqui mesmo”.*

[...]

*Eu lembro da minha professora de matemática, a mesma da Obmep [Olimpiada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas]. Ela sempre foi muito presente. Sempre fui destaque em matemática e no oitavo ano ela comentou comigo se [eu] iria para o Coluni, ela foi me direcionando. Sempre me ajudou muito, [ela] levava questões e ela sempre me ajudava, até poucas vezes [ia] na casa dela. (Clarice, 17 anos)*

No entanto, Clarice não foi aprovada na sua primeira apresentação ao exame de seleção do CAP-Coluni, mas sim em um campus do Cefet-MG, próximo à sua cidade natal, onde ela iniciou o ensino médio, cursando a primeira série. Na segunda apresentação, ela foi aprovada no CAP-Coluni, interrompendo seu curso no Centro Federal e matriculando-se novamente na primeira série do ensino médio no CAP-Coluni. O fenômeno de duas apresentações ao exame de seleção do CAP-Coluni e de reinício do ensino médio já foi constatado pelas pesquisas de Barbalho (2008) e de Gomes e Nogueira (2017) e parece que se intensifica cada vez mais.

### **3.2.4 As redes de relações e a escolha da escola**

No caso de Francisco, a escolha dos estabelecimentos de ensino envolveu uma rede de informações quentes (VAN ZANTEN, 2010) às quais sua mãe, que atua como servente escolar, teve acesso, especialmente aquelas que provieram de outros pais de alunos e de profissionais das escolas. Assim, em um contexto educacional local de uma cidade pequena, a mãe contava com informações privilegiadas sobre a escola. Além disso, Francisco tinha contato com alguns primos que frequentavam a escola localizada na área urbana, uma vez que eles moravam próximo.

A disponibilidade de transporte público e gratuito para o deslocamento de Francisco também foi um critério determinante para a escolha da escola situada na sede do município, uma vez que a família residia na área rural.

Sobre a escolha da escola rural, a mãe relatou que a indisponibilidade de transporte escolar naquela época para atendimento aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental foi decisiva para manter o filho matriculado mais próximo à sua residência que, em sua avaliação, era de boa qualidade. Em relação à escolha da escola para cursar os anos finais do ensino fundamental, Francisco destaca as exigências relativas à setorização da matrícula e explica que o seu local de residência na zona rural o conduzia para a matrícula em determinada escola, onde ele de fato cursou os anos finais do ensino fundamental. Ele disse que *“é meio que uma tradição: o pessoal que mora mais perto do colégio onde estudei vai para ele. Já os que moram do outro lado vão para a outra escola”*.

Francisco considera que o ensino oferecido nos dois estabelecimentos é *“a mesma coisa”*. Porém, a escola que frequentou, conforme sua mãe, é *“muito bem vista”*. Essa escola se localiza em uma área afastada do centro da cidade, em um bairro onde também está um Instituto de Educação Superior e que possui serviços de alimentação e de lazer, caracterizando uma rua *“basicamente comum, com tudo que nós precisávamos”*, conforme o entrevistado. Vários alunos, moradores do centro da cidade e da zona rural, a frequentavam.

Quanto à escolha do CAP-Coluni, conforme já mencionado, Francisco disse que obteve informações sobre o colégio por meio de sua irmã, que cursava Pedagogia na UFV, o que se deu quando ele iniciou o segundo segmento do ensino fundamental, mas sua decisão de se apresentar para o exame de seleção da instituição se deu no nono ano do ensino fundamental. Ele disse:

*[A minha irmã] começou a falar para mim sobre o Coluni quando [eu] tinha 11 anos e estava no sexto ano. [Ela] falava que o Coluni era um colégio diferente, tinha exame de seleção, era um ambiente muito propício de aprender por todos terem o mesmo objetivo. Os professores [do CAP-Coluni] tinham uma formação muito boa e, por estar dentro da UFV, tinha uma série de vantagens e recursos. Isso me chamou a atenção, mas principalmente por ser o melhor colégio público do Brasil.*

[...]

*Não sabia que o Coluni existia até minha irmã ir para a UFV. Eu estava no sexto ano quando ela me falou da existência do Coluni, mas não liguei muito na época. Minha decisão veio em fevereiro de 2017, quando [eu] estava no nono ano e comecei a pesquisar sobre o Coluni e decidi tentar o Exame de Seleção. O que mais me chamou a atenção foi a questão de [o colégio] ser classificado como o melhor colégio público do Brasil. Fiquei eufórico e empolgado com a possibilidade de ir para um colégio desse nível. Aqui na minha cidade, [eu] já conhecia umas três pessoas que já tinham passado no Coluni: uma do [triênio] 15-17, outro do [triênio] 12-14, que tinham o desempenho muito bom e eram uma inspiração para mim, e outro do [triênio] 15-17. (Francisco, 17 anos)*

Observa-se, nos relatos de Francisco, a existência de diversas redes de relações formadas em sua família e entre ele e outros egressos do CAP-Coluni que ele conhecia. Essas redes, na ótica de Lahire (1977), podem ser consideradas como traços atuantes na construção da trajetória escolar de excelência de Francisco, pois foram capazes de engendrar nele disposições e perspectivas de futuro possíveis a ele. Além disso, o próprio entrevistado confirmou que em sua cidade natal os habitantes têm contato entre si e trocam informações sobre a escola.

### **3.2.5 O deslocamento geográfico e a antecipação da escolha da escola privada**

Glória, ao tratar da efetivação da escolha do estabelecimento de ensino em que frequentou a educação infantil, destaca o contexto educacional local de uma cidade pequena. Trata-se, conforme Glória, de uma cidade na qual há apenas um bairro e o entorno da escola é composto por algumas casas e poucos estabelecimentos comerciais. Em sua descrição, ela declarou que *“todo mundo estuda aqui. Como é a única escola, todos os alunos estudam aqui. Não tem muita diferença. As pessoas que são mais informadas e bem financeiramente vão estudar em outra cidade”*.

Dadas as características da oferta escolar nessa cidade pequena, especialmente o fato de que não havia oferta privada, a mãe de Glória optou por matriculá-la em um estabelecimento na cidade vizinha, o que exigiu o deslocamento diário da filha de carro próprio ou táxi compartilhado com outras crianças que também estudavam lá. A mãe dela é professora e detinha informações sobre a oferta escolar privada na cidade vizinha. Ela disse que *“na verdade, era a única [escola] que tinha na outra cidade. Eu sempre ouvia falar bem, fui lá conhecer e ver como era. No início, eu não gostei muito, mas, pelo fato de ser a única que tinha na cidade e eu queria algo melhor para ela, fomos para lá”*.

A busca de um ensino de qualidade em um estabelecimento privado na cidade vizinha foi justificada pela mãe de Glória alegando que na escola pública de sua cidade o ensino não era ministrado por professores qualificados. Segundo ela, por ser uma cidade pequena, poucas pessoas se formavam, resultando na ausência de professores, especialmente em algumas disciplinas como Geografia, o que fazia com que esse conteúdo fosse ministrado pelo professor de História.

Na escola privada em que a entrevistada foi matriculada, as turmas eram constituídas de 18 a 20 alunos e eles seguiam juntos, nessa mesma turma, durante o ensino fundamental. Inicialmente, Glória apresentou dificuldades para ter bom desempenho nessa escola, o que foi superado por meio do uso de estratégias de reparação pela mãe:

*No momento em que ela foi para lá, eu notei que eles tinham preconceito dos alunos que vinham de escola pública. Tanto que a Glória, apesar de ser uma aluna boa, entrou lá e não sabia ler. E os alunos de lá já sabiam. Eu fiquei preocupada quando a professora falou que lá tinha reprovação em qualquer ano escolar. Em seguida, ela fez uma prova rapidinho para ler e acabou que ela desenvolveu e se destacou na turma. E foi assim ao longo dos anos. (Mãe de Glória)*

Glória, antes de saber da existência do CAP-Coluni, decidiu que não gostaria de permanecer na escola em que ela cursou o ensino fundamental e iniciou um processo de busca de uma instituição para cursar o ensino médio, basicamente utilizando sistemas de busca na internet. Nas palavras dela:

*No 9º ano, descobri que não queria ficar mais na minha escola. Eu não estava satisfeita e nem com vontade de estudar as coisas que a escola dava. Não sentia que aquilo era o que eu queria fazer, os professores eram muito focados no conteúdo e nunca elaboravam nada em relação a prática. E comecei a pesquisar e vi o Colégio Militar, mas minha mãe disse “Glória, [em] Belo Horizonte nem em seus sonhos você irá morar sozinha”. Então tive que procurar outras possibilidades. Eu fiz a prova em uns seis ou sete colégios, e conheci o Coluni pelo Google fazendo pesquisa na internet sobre os melhores colégios. E falei que, se [eu] passasse para lá, [eu] iria para lá por causa das notas do Enem dos alunos e eu vi que era uma escola muito boa, uma das melhores do Brasil. Além da cidade ser menor e mais fácil de morar sozinha. Então eu fiz a prova e tentei convencer meus pais, houve muito choro. E eles deixaram, eu passei e fui estudar lá. Fiz uma prova muito tranquila e [eu] nem esperava estudar lá porque foi tudo muito rápido e, em cima da hora, descobri o Coluni dois dias antes das inscrições fecharem. Minha mãe já havia feito a matrícula, comprado uniforme da escola que eu ia estudar em outra cidade. (Glória, 17 anos)*

Após a aprovação no exame de seleção, Glória iniciou o trabalho de convencimento dos pais para que tivesse autorização para estudar no CAP-Coluni, o que envolveu a responsabilização desses quanto ao seu futuro e a declaração do firme propósito de residir e estudar em outra cidade. A menção de Glória ao fato de que ela fez prova para ingressar em seis ou sete colégios mostra seu firme propósito em ingressar em uma instituição seletiva e localizada em outra cidade, além de explicitar sua convicção quanto à possibilidade de obter aprovação, dado seu valor escolar.

Na transição do ensino fundamental para o médio, a escola privada frequentada por Glória ofereceu bolsa de estudos integral para assegurar a permanência da aluna na escola. No entanto, além da insistência de Glória em ingressar em outra instituição para cursar o ensino médio, sua mãe obteve informações sobre o CAP-Coluni que a fizeram tomar a decisão de permitir que a filha se mudasse para Viçosa:

*Ela tinha quinze anos. Olhei em todas as redes sociais [para ver] se tinha algum aluno mesmo da UFV daqui e aí não tinha ninguém e pensei: “não vou deixar, não conheço ninguém”. E nós não podíamos deixar nossos trabalhos, porque precisávamos dele para manter ela lá. Apareceu uma pessoa de [nome da cidade], cidade próxima daqui. Ela contou que estudava na UFV e começamos a conversar. [Eu] falei do colégio e ela foi para Viçosa com a gente. [Ela] mostrou os lugares mais perigosos e os mais tranquilos. [Eu] achei o pessoal muito receptivo, principalmente com os novos alunos, muita gente querendo ajudar. Então vi que não era tudo aquilo que [eu] estava pensando. Porque a gente vive aqui nesse miolinho, [e] acaba que ficávamos com*

*medo. Mas fomos preparando para isso, comprando as coisas dela para instalar e lá eu fiquei 45 dias com ela. (Mãe de Glória)*

### 3.2.6 O consenso familiar e a escolha da escola

Dos relatos de Rosa e de sua mãe depreende-se que essa última foi a principal responsável por decidir quais escolas a filha frequentaria. A escolarização de Rosa teve início em uma creche situada distante de sua residência. Porém, logo a seguir, por indicação de uma vizinha, a mãe de Rosa a matriculou em outra creche localizada próximo à sua residência. Nessa indicação, a vizinha adjetivava a creche como “*familiar e um ambiente bom*”. A mãe de Rosa explicou que essa escola se situava em um bairro familiar. Nos termos da mãe, a composição social do alunado que frequentava essa escola variava entre frações da camada média baixa e da camada popular.

Rosa frequentou esse estabelecimento privado durante a educação infantil e até o segundo ano do ensino fundamental, quando foi transferida para outro, também privado, cuja localização era afastada do centro da cidade, o que passou a exigir, para o deslocamento diário, o uso do transporte escolar. O nível socioeconômico do alunado desse estabelecimento de ensino para o qual Rosa foi transferida foi classificado pela mãe como de camada média.

A mãe de Rosa revelou o forte desejo de que a filha estudasse em um colégio na capital mineira, apesar de já residir na região metropolitana de Belo Horizonte. Para realizar esse desejo, a mãe disse que “*ficava o tempo todo pesquisando colégio. Colégio para ela ter uma educação de qualidade*”. A pesquisa da mãe se referia tanto à infraestrutura como aos projetos pedagógicos das escolas. Ela disse que considerava as salas de aula, a biblioteca, os projetos e as metodologias adotadas pela instituição, ou seja, os indicadores de excelência interna e externa das instituições, conforme indicado por Fialho (2012).

A transferência de Rosa, quando cursava os anos iniciais do ensino fundamental, para outra escola privada mais distante de sua residência foi motivada, segundo a mãe, pela busca do melhor para a filha, o que foi feito após ela estar munida de informações.

A busca por um novo estabelecimento de ensino privado para matricular Rosa foi motivada também pelo interesse da própria estudante em mudar de escola. Ela disse que gostaria de ser desafiada e frequentar um ambiente de elevada exigência escolar, indicando suas disposições à competição e à dedicação aos estudos. Ela disse:

*Chegou em um ponto, mais... depois do quarto ano, quinto ano, eu comecei a sentir falta. Eu tinha muito contato com meus professores, eu gostava muito do ambiente. Só que eu achava que não era cobrada o suficiente. Eu achava que eu estava dando o mínimo, que eu podia me esforçar mais e que ali não estava cobrando muito. Então falei com minha mãe que eu queria mudar de escola. (Rosa, 16 anos)*

O interesse de Rosa em transferir-se para outra escola privada também estava relacionado ao fato de que seus colegas estavam migrando para uma outra escola confessional que estava iniciando as atividades em sua cidade natal. Nesse caso, o conteúdo escolar foi primordial para a escolha do estabelecimento, visto que a infraestrutura ainda não agradara completamente a mãe. Conforme ela disse: *“Quando Rosa quis mudar e fazer a prova do colégio, eu fui até lá. Não gostei muito da estrutura, achei o ambiente apertado. Mas, se for para melhorar a parte de conteúdo, tudo bem. Mesmo assim, eu ainda não fiquei satisfeita com a escola”*.

A escola à qual a mãe de Rosa se refere funcionava no campus de uma universidade católica. Rosa se apresentou para o exame de seleção quando concluiu o quinto ano do ensino fundamental, ou seja, o segundo segmento dessa etapa de escolarização foi cursado em uma escola privada confessional localizada em sua cidade natal, dado que ela obteve aprovação para ingresso. Cabe destacar que os exames de seleção funcionam como estratégia para selecionar o alunado com bom desempenho para frequentar uma instituição (BOURDIEU, 1996; BRANDÃO, 2007) e para a constituição de um alunado homogêneo socialmente e escolarmente, o que eleva as possibilidades de a escola manter-se em posições elevadas na hierarquia dos estabelecimentos nos contextos educacionais locais.

No caso de Rosa, a busca constante da mãe de boas escolas para a filha estudar, conforme descreveu-se anteriormente, fez com que ela chegasse às informações sobre o CAp-Coluni:

*Eu já tinha visto o Coluni há muito tempo. Eu ficava assim: “tinha uma escola na UFMG que [a entrada] era sorteio, e tal”. E aí eu ia no Enem e olhava aquelas escolas lá com a avaliação dentre os primeiros lugares. Eu ia lá e pesquisava. Um dia eu falei com ela assim: olha, tem essa escola aqui, é em Viçosa. É uma escola pública, de qualidade. O que eu achava para ela é o seguinte: a Rosa estava na escola e o que acontecia, era aquele mudinho. Como eu vim de [uma] universidade federal e só estudei em escola pública, eu achava que faltava isso para ela. [Eu] achava que faltava ela interagir com pessoas vindas de diferentes lugares, diferentes realidades. (Mãe de Rosa)*

Rosa também obteve informações sobre o CAp-Coluni. Ela disse que o interesse pelo colégio advinha do acompanhamento dos rankings dos estabelecimentos de ensino brasileiro elaborados a partir dos resultados no Enem. No entanto, ela relata que buscou várias informações sobre o funcionamento do colégio:

*Eu lembro de ver alguns vídeos de diretores por ser 50 anos do Coluni e havia várias reportagens falando da escola. No YouTube<sup>®</sup> também tinha vários vídeos da Gincana [de Confraternização] e fiquei pesquisando sobre o colégio para saber tudo que tinha na escola. Vi vários projetos e [me] interessei em fazer projeto de pesquisa, que sempre tive vontade de fazer, pois na escola [em] que estudei não tinha iniciação científica. Vi um ex-diretor falando sobre a filosofia da escola. Às vezes sentia a última escola privada que estudei muito voltada para o vestibular. Os professores só falavam em Enem e, por mais que saibamos que a maioria das pessoas querem ir*

*para a faculdade, sempre gostei de estudar para conhecer e não ficar focada somente em Enem. (Rosa, 16 anos)*

Apesar de todas essas informações, Rosa desconhecia as normas do exame de seleção do colégio. Essas referências foram obtidas pela mãe, o que indica a parceria entre elas na escolha do CAp-Coluni. Sobre a apresentação ao exame de seleção, Rosa disse:

*Ela [a mãe] perguntou se eu queria fazer e que se eu passasse [eu] não era obrigada a ir. A gente ia ver como ficava, até porque [eu] já ia fazer prova em alguns colégios em Belo Horizonte. Falei para minha mãe que [eu] iria fazer a prova do Coluni, mas não queria que ninguém soubesse, principalmente as pessoas da escola pelo fato de me sentir muito pressionada e não deixei minha mãe contar, nem para meu pai na época. Viemos fazer a prova escondidas de todo mundo. (Rosa, 16 anos)*

A apresentação para outros exames de seleção para cursar o ensino médio e a busca de informações sobre a posição dos estabelecimentos em função dos resultados no Enem – utilizado no Sistema de Seleção Unificado (Sisu) para ingresso nas universidades públicas – indicam que ela tinha clareza tanto sobre o tipo de estabelecimento que frequentaria na etapa final da educação básica, como forma de preparação para o ingresso na educação superior, quanto do seu valor escolar.

### **3.2.7 A busca do “algo a mais” e a escolha da escola**

A posse de informações sobre a escola pública da cidade pequena onde a família residia, sobre outras escolas das regiões próximas e sobre o nível socioeconômico do alunado dessas escolas embasaram a escolha da escola frequentada por Tomás, tanto na educação infantil como no ensino fundamental. Durante a educação infantil e o primeiro segmento do ensino fundamental, ele frequentou a escola pública da cidade e, após, prosseguiu sua escolarização em um estabelecimento de ensino privado confessional, localizado em outra cidade circunvizinha.

A cidade pequena onde Tomás residia tinha apenas uma escola pública que ofertava o ensino fundamental, portanto, um contexto educacional local menos complexo e que poderia favorecer a mistura social (VAN ZANTEN, 2010). Sobre a escola, a mãe de Tomás, destacando a qualificação dos professores, disse:

*Por que é uma escola única, é uma clientela onde a heterogeneidade é muito grande e o que percebemos dentro da nossa escola: bons professores, bons acompanhamentos pedagógicos. Porém, às vezes, nossa clientela não dá o respaldo que esperamos com o cumprimento de tarefas e trabalhos. (Mãe de Tomás)*

O relato da mãe foi complementado pelo pai de Tomás, que também se referiu ao trabalho dos professores como algo que se destaca na escola local, ao mesmo tempo em que menciona as dificuldades dos alunos em desenvolverem-se escolarmente:

*Eu penso que o Tomás não comentou, mas tinha uma coisa que eu via principalmente aqui em [nome da cidade]. Por ser uma cidade pequena, acaba tendo um*

*comprometimento dos professores, talvez até de alguma maneira particular com os alunos. Ou seja, você acaba conhecendo a realidade daquele aluno, se ele tem algum conflito em casa, se tem algum problema de evasão escolar, e isso é muito atuante em [nome da cidade]. Os professores conseguem até tirar aquele aluno de certa dificuldade e dar uma aula de reforço em vista não só do fraco desempenho na escola, na prova, para a alfabetização. Mas, talvez, de certa forma por conhecer a realidade em que ele vive. Isso faz diferença, conseguir dar um rendimento individualizado em face da realidade que aquele aluno vive. (Pai de Tomás)*

Não obstante as qualidades da escola pública em que Tomás esteve matriculado até a conclusão do primeiro segmento do ensino fundamental, a família manteve suas pesquisas sobre o melhor estabelecimento de ensino a ser frequentado pelo filho, especialmente a mãe, inclusive considerando a opção da escola privada em referência à sua própria trajetória escolar. Ela disse:

*Aqui em [nome da cidade], como não tinha opção acabava que era aquela escola. Mas, na minha visão, quando meus pais me colocaram na escola particular em [nome da cidade], eles procuraram por escolas boas na região. Eu lembro que, na época, minha mãe visitou outras escolas particulares em [nome da cidade] e, pelo conhecimento que ela teve na internet e de outras pessoas comentando, ela acabou por optar por este colégio confessional. Isso por que ela acreditava que ia ser melhor para a minha formação. (Tomás, 17 anos)*

Apesar do reconhecimento da mãe de Tomás, que também é professora, de que a escola pública tinha bons professores, bem como a referência positiva feita pelo pai sobre as ações empreendidas na escola, inclusive aquelas destinadas ao enfrentamento das desigualdades ante a escola e na escola de modo a assegurar a todos os alunos o direito à educação de qualidade, essas características não levaram esses progenitores à escolha desse estabelecimento de ensino para matricular o filho na segunda etapa do ensino fundamental.

As motivações explicitadas pelos pais em relação à escolha de uma escola privada localizada em uma cidade circunvizinha<sup>34</sup> para Tomás cursar o segundo segmento do ensino fundamental, apesar dos bons professores e da localização próxima à residência da família da escola pública onde ele esteve matriculado até o 5º ano, foram a heterogeneidade do alunado dessa escola pública que comprometia as condições de trabalho dos profissionais e o interesse de Tomás em frequentar um estabelecimento de ensino mais rigoroso e exigente, o que indicia as disposições desse estudante à dedicação aos estudos e à competição escolar. De acordo com o pai do Tomás:

*Aqui em [nome da cidade], um município de quatro mil habitantes, então só tem aquela escola. Mas quando ele chegou no sexto ano [do ensino fundamental], [a gente] via que ele precisava de algo mais. O colégio em [nome da cidade] tem um caráter rigoroso com a educação, de levá-la a sério. Talvez fosse isso que pesou mais para nós fazermos essa escolha de ele ir para esse colégio. (Pai de Tomás)*

---

<sup>34</sup> A mãe de Tomás relatou que a matrícula dos filhos em estabelecimentos privados no segundo segmento do ensino fundamental é uma prática comum entre os professores dessa escola.

O “*algo mais*” mencionado pelo pai de Tomás refere-se ao nível de exigência e ao rigor escolar, ou seja, “*um diferencial que ainda existe mais na escola particular do que na escola pública*”, nas palavras dele.

A mudança para a escola privada confessional, a partir do 6º ano do ensino fundamental, quando ele foi beneficiado com uma bolsa de estudos, fez com que Tomás se deslocasse diariamente para essa cidade vizinha. Referindo-se ao nível socioeconômico dos alunos dessa escola privada e à qualidade do ensino ofertado, Tomás disse que as famílias, cujos filhos frequentavam a escola privada confessional na qual ele foi matriculado, possuíam condições de se extrair de seus contextos e efetivar suas escolhas escolares, além de serem detentoras de um capital escolar que lhes permitia conhecer a lógica de funcionamento das escolas e do quase mercado escolar, tal como observado por Nogueira e Lacerda (2014). Ele disse que:

*Por ser uma cidade maior, consegui perceber que tinha uma classe com maior potencial financeiro. Muitos pais com dinheiro optavam por colocar os filhos na rede particular, pois, na visão deles, o ensino é melhor. Então vi que havia muita gente com bastante dinheiro. Mas também tinha quem precisava de bolsa. O colégio era mais conhecimento, havia mais gente de outras cidades que eram atraídas por ele ter um nível de desempenho muito bom no Enem e vestibulares, por isso atraía mais atenção. (Tomás, 17 anos)*

A atração da escola privada, à qual se refere Tomás, decorre de sua posição na hierarquia dos estabelecimentos de ensino no contexto local. A visibilidade dessa posição da escolha, ou melhor, sua notoriedade e reputação decorrem dos resultados que os egressos alcançam nas avaliações externas e nos processos seletivos para ingresso na educação superior em instituições e cursos de prestígio. Tais condições permitem atrair estudantes com bom desempenho e comportamento conforme as normas escolares, o que, por sua vez, colabora para manter a posição dessa escola no polo elevado da hierarquia dos estabelecimentos. Nogueira e Lacerda (2014) descreveram situação semelhante, no que se refere à atração de alunos, no CAP-Coluni. De acordo com as autoras, a elevada posição do colégio nos rankings dos estabelecimentos de ensino e a estabilidade dessa colocação mantêm a atração elevada, bem como o perfil de desempenho escolar e de comportamento dos estudantes que se apresentam para o exame de seleção.

Sobre a escolha do estabelecimento de ensino a ser frequentado na transição do ensino fundamental para o médio, a mãe de Tomás disse que, no contexto educacional local, a instituição de referência para cursar a última etapa da educação básica é um dos campi do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Assim, ainda que os pais do Tomás tivessem conhecimento do CAP-Coluni, o objetivo era que Tomás cursasse o ensino médio no Instituto Federal. O estabelecimento desse objetivo, além da influência daquilo que era típico para os

“bons” estudantes da cidade, estava relacionado a uma imagem sobre a elevada concorrência para aprovação no exame de seleção do CAP-Coluni, que colocava em dúvida a aprovação de Tomás para ingresso no colégio:

*É a realidade da nossa região. Eu já tinha ouvido falar do Coluni, nós já temos três pessoas daqui de nossa cidade que passaram por ele. Mas, eu não imaginava que o Tomás um dia passaria no Coluni. A nossa intenção e conhecimento de mundo aqui para ele era o Instituto Federal. Porque é uma escola de referência a nível federal na região, e muitos alunos nossos passam por lá. E o próprio colégio mesmo onde Tomás estudou, a maioria chega no ensino fundamental II e tenta fazer a prova para cursar o ensino médio lá no Instituto Federal. (Mãe de Tomás)*

Os pais começaram a conversar com o filho sobre o ingresso no Instituto Federal quando ele cursava o nono ano do ensino fundamental, reforçando continuamente que a aprovação no exame de seleção do Instituto dependia de uma intensa dedicação aos estudos. O interesse de Tomás em se apresentar ao exame de seleção do CAP-Coluni estava associado à relação de amizade que ele tinha com uma colega, cuja irmã é ex-aluna do colégio e que demonstrava o desejo de ir para Viçosa estudar na mesma escola. Essa amiga estimulou Tomás a “fazer a prova”, pois ela considerava que ele tinha chances de passar. Esse mesmo incentivo Tomás recebeu de seus professores que comentavam sobre a excelência acadêmica do CAP-Coluni e sobre o seu valor escolar:

*Uma professora de matemática, uma das minhas matérias preferidas, e por isso eu conversava bastante com ela. Quando eu disse que ia fazer a prova do Coluni e do Instituto Federal, ela falou que o Instituto Federal não compensava muito e que o ensino do colégio [em que ele estava] era melhor. [Ela disse] isso para me deixar no colégio, só que o Coluni era melhor e ela falava que o CAP-Coluni era uma escola diferente e que, se eu passasse, eu teria que aproveitar. (Tomás, 17 anos)*

Tomás se apresentou aos exames de seleção das duas instituições, CAP-Coluni e IFMG, e foi aprovado em ambos, sendo que no IFMG, cujo campus se localiza próximo à sua cidade natal, foi aprovado em primeiro lugar. Ele disse:

*Eu primeiro fiz a prova do Instituto Federal e depois fiz a prova do Coluni. A [prova] do Instituto Federal saiu o gabarito antes do dia da prova do Coluni. Eu vi que tinha ido bem e que era uma nota alta, então tinha muita chance de [eu] passar. E fiz a prova do Coluni sem muita pretensão, até porque [eu] não conhecia a escola e não tinha muita noção da realidade e da importância do Coluni. Quando saiu o resultado, eu havia passado em primeiro lugar no Instituto Federal e minha mãe queria que eu fosse. Ela estava receosa de [me deixar] ir para outra cidade e mudar de rotina. Só que em momento algum ela me impediu. Ela queria que eu ficasse [nome da cidade], mas [eu] optei em ir para o Coluni. Depois de fazer a prova e sair o resultado, eu li mais sobre o Coluni na internet, vi vídeos e outras coisas. Vi que era uma escola excelente, por isso tive vontade de ir para lá e meus pais apoiaram. (Tomás, 17 anos)*

As informações sobre o CAP-Coluni buscadas na internet que referenciam a escola como um colégio de excelência foi motriz para a decisão familiar, e do próprio Tomás, de matriculá-lo no colégio.

### 3.2.8 A pesquisa e a escolha da escola

Vitor iniciou seu processo de escolarização na educação infantil em um estabelecimento de ensino situado na cidade onde residia. A primeira instituição em que ele estudou estava localizada no mesmo bairro em que ele morava. A escola tinha um clube anexo com acesso separado. A mãe dele contava com a ajuda dos avós maternos para levá-lo e buscá-lo na escola. No segundo ano do ensino fundamental, em função de mudanças no funcionamento da instituição, o filho teria de mudar de turno. A necessidade de mudança se juntou ao interesse da mãe em transferir o filho para outro estabelecimento e a estimulou para outra pesquisa em relação à troca de estabelecimento de ensino em busca de melhor qualidade, ainda no início da escolarização em nível de ensino fundamental. Sobre a pesquisa para transferir o filho para outra escola, a mãe disse que:

*Quando optei por mudar de escola, visitei várias escolas, conversei com conhecidos que tinham filhos em outras escolas e fiz minha escolha pela qualidade de ensino. Pelo prédio [da instituição], não era atrativo. Era mesmo pela qualidade de ensino. Hoje em dia eles mudaram de escola, um imóvel bem melhor. (Mãe de Vitor)*

A mãe de Vitor considerava as instalações físicas da escola para a qual o filho seria transferido para cursar o terceiro ano do ensino fundamental inapropriadas. Todavia, as informações obtidas com outras pessoas a auxiliaram na tomada de decisão. O colégio no qual Vitor cursou o segundo ano do ensino fundamental e concluiu esse nível de ensino estava localizado em um bairro comercial da cidade e possuía, na época em que ele estava lá, dois prédios anexos e um auditório. Vitor foi levado a essa escola pela mãe antes de fazer a matrícula e concordou em estudar lá, conforme explicação dada por ele.

A pesquisa também foi a fonte por meio da qual a mãe do aluno obteve informações sobre o CAp-Coluni. Nessas buscas, ela encontrou referências muito positivas em relação ao colégio e conheceu remotamente sua infraestrutura e seus laboratórios. Essas informações, buscadas quando Vitor cursava o sétimo ano do ensino fundamental – três anos antes de concluir o ensino fundamental – são fundamento e razão do interesse de Tomás em ingressar no CAp-Coluni, sustentado também pelo próprio interesse da mãe. A mãe de Vitor e ele próprio disseram:

*Pela qualidade de ensino do Coluni por estar dentro da universidade, eu falei para ele fazer a prova. Quem sabe ele passava? Pois sempre teve um bom rendimento na escola. Acho ele muito inteligente. Então falei: tenta, meu filho, quem sabe?! (Mãe de Vitor).*

*Minha mãe que comentou sobre o Coluni comigo no final do 7º [ano] para o início do 8º [ano]. No final de 2016, para fazer a prova em 2017, eu comecei a estudar. Eu pesquisei e vi que tinha muitas críticas boas. Olhei a infraestrutura e vi que havia laboratórios e [eu] nunca tive a oportunidade de realmente estar em um laboratório igual o Coluni dá, achei interessante. Vi que muitos ex-alunos tinham notas boas no*

*Enem na faculdade e conseguiam empregos, resolvi tentar e deu certo.* (Vitor, 16 anos)

Cabe destacar que as informações obtidas em relação ao CAp-Coluni se referiam também à alta seletividade para ingresso, o que levou a família a investir em cursos preparatórios para o exame de seleção. Assim, o alto desempenho de Vitor no ensino fundamental, a preparação para o exame de seleção e a tomada de decisão de ingresso no CAp-Coluni antecipadamente, isto é, quando ele cursava o sétimo ano do ensino fundamental elevaram as chances de Vitor ingressar no colégio.

### **3.2.9 A preparação para o exame de seleção do CAp-Coluni**

Dos oito casos investigados, somente três sujeitos não mencionaram terem frequentado um curso preparatório para o exame de seleção do CAp-Coluni: Glória, Rosa e Tomás. No caso de Rosa, destaca-se que ela já havia se submetido a um exame de seleção para o ingresso no colégio em que ela concluiu o ensino fundamental. Em sua entrevista, ela disse que: “[...] *para mim foi um choque quando cheguei a Viçosa e vi que existia cursinho Pré-Coluni, gente se preparando para a prova o ano inteiro*”. Pela fala da entrevistada, infere-se que ela desconhecia a existência de cursinhos preparatórios para a entrada no CAp-Coluni.

Tendo em vista a alta competitividade do exame de seleção, a preparação é um indicador do conhecimento que os alunos e suas famílias têm das características do processo de seleção como, por exemplo, que a diferença entre as pontuações obtidas pelos candidatos é mínima, bem como do fato de que dispõem de recursos materiais e simbólicos para realizar os investimentos no futuro escolar dos filhos.

Alice, além de ter frequentado um curso preparatório, fez o exame de seleção quando estava no oitavo ano do ensino fundamental, como treineira. Essa estratégia permitiu-lhe perceber suas condições favoráveis para aprovação no exame. O resultado obtido estimulou-lhe a manter a dedicação aos estudos e a investir em um curso preparatório. Ela disse que não faltava a nenhuma aula do cursinho e tinha o forte propósito de ser aprovada no exame de seleção do CAp-Coluni. Relatou também que se sentia motivada pelas histórias dos familiares que frequentaram o CAp-Coluni.

Caíque, por gozar de reconhecimento de seus professores, era informado pelos docentes com frequência que ele tinha as condições para ser aprovado no exame de seleção do CAp-Coluni. Ainda assim, ele considerou necessário se dedicar à preparação em um cursinho. De acordo com o entrevistado, era preciso organizar melhor a maneira de estudar:

*Ela [a mãe] conversou comigo e perguntou se [eu] queria fazer cursinho. No final de 2016, quando [eu] estava saindo do oitavo ano, [eu] não iria entrar em um cursinho*

*porque minha mãe havia conversado com os professores e eles achavam que não precisava de cursinho para passar, estudando sozinho [eu] conseguia. Mas, pensando melhor, achamos uma boa ideia fazer cursinho. Nunca gostei de estudar, de fato, e pegar a matéria da escola e estudar. [Eu] gostava de aprender coisas, entrar na internet e sair procurando um monte de coisa. Pegar a matéria, estudar, fazer exercícios e revisar, ficar umas seis horas na frente do computador vendo videoaula sempre foi horrível para [eu] fazer. Estudar para prova nunca foi meu forte. Sempre lia a matéria e ia fazer a prova. Nunca consegui ter um estudo disciplinado, então fazer o cursinho foi ótimo. (Caíque, 17 anos)*

Clarice também frequentou curso preparatório na primeira tentativa de ingressar no CAp-Coluni. De acordo com ela, os professores do cursinho preparatório eram os mesmos da escola de ensino fundamental que ela frequentava e eram considerados os melhores da cidade. Os alunos que frequentavam o cursinho preparatório eram, nos termos dela, os melhores da cidade e, em maioria, filhos de professores. Apesar dessa preparação, Clarice não foi aprovada na sua primeira apresentação ao exame de seleção do colégio e faz questão de destacar que “*faltou 0,14 ponto*” para sua aprovação. Para a entrevistada, a segunda tentativa de ingresso no CAp-Coluni foi descrita como o “*caminho para a felicidade*” e a fuga das questões que a afligiram no período em que ela esteve matriculada no Cefet-MG. Novamente ela frequentou um curso preparatório, mas na modalidade intensiva, oferecida às vésperas do exame de seleção do colégio por um estabelecimento de ensino privado de Viçosa.

Francisco frequentou um curso preparatório intensivo para o exame de seleção do CAp-Coluni por um período de aproximadamente um mês e estudou em casa, a maior parte do tempo, utilizando apostilas de um cursinho de Viçosa disponibilizadas por uma colega que havia sido aprovada anteriormente no colégio. Ele alegou que não frequentou o cursinho preparatório por um ano ou seis meses, o que era mais comum, porque, em sua cidade natal, esses cursos não eram ofertados, mas cabe destacar as condições socioeconômicas desfavorecidas de Francisco se comparadas às dos demais sujeitos investigados. No período em que ele frequentou o cursinho preparatório intensivo, ele residiu em Viçosa, onde a oferta desses cursinhos é elevada.

Ao descrever sua preparação para o ingresso no CAp-Coluni, Vitor ateu-se a dizer que estudou “*por conta própria*” durante o segundo semestre de 2016 e que no início de 2017 ele passou a frequentar um curso preparatório.

Em suma, a escolha do estabelecimento de ensino, nos oito casos investigados, significou a busca das famílias por “algo a mais” para a escolarização dos filhos desde a educação infantil. As famílias realizaram pesquisas nos contextos locais, diretamente nas escolas e na *web*, e coletaram informações. Quatro sujeitos investigados – Alice, Caíque, Rosa e Vitor – frequentaram integralmente estabelecimentos privados durante a educação infantil e o ensino fundamental. Clarice, Glória e Tomás, por sua vez, frequentaram tanto

estabelecimentos privados como públicos, predominando os primeiros ao longo do percurso escolar. Apenas Francisco frequentou exclusivamente estabelecimentos públicos ao longo da educação infantil e do ensino fundamental. Observa-se, pelos relatos colhidos, que os indicadores de qualidade das escolas em que esses sujeitos foram matriculados perpassam pelo conhecimento dos recursos estruturais, humanos e da prática pedagógica desses estabelecimentos. No caso de Glória, o relato de sua mãe relevou o uso de estratégias de reparação, por meio da leitura constante de livros, para que a filha pudesse alinhar-se ao nível dos demais colegas de turma, que já sabiam ler e ela ainda não.

Dentre os sujeitos residentes em cidades pequenas, a maior parte se deslocou geograficamente durante o primeiro segmento do ensino fundamental. Novamente apenas Francisco se deslocou após concluir o primeiro segmento do ensino fundamental. Esse deslocamento geográfico indica a busca por uma escola de qualidade para a matrícula desses sujeitos. Revela-se, também, a capacidade de investimentos econômicos e a posse de informações sobre essas instituições, elementos que foram mobilizados para efetivar essas escolhas.

Verifica-se que, dentre esses casos, quatro mães são professoras da educação básica e uma é servente escolar. Nesses cinco casos, a escolha do estabelecimento de ensino se deu embasada nos conhecimentos que as mães dispunham, em função de suas atuações profissionais, sobre a lógica de funcionamento dos estabelecimentos e a hierarquia entre os estabelecimentos no contexto educacional local. Nogueira e Nogueira (2017) sinalizaram que os pais professores dispõem de informações acerca das instituições de ensino das cidades onde habitam. Essas informações compõem o repertório de escolha dessas famílias com vistas a favorecer os percursos escolares da prole, dispondo, especialmente, de informações sobre a matrícula e o processo de enturmação nos estabelecimentos de ensino considerados por essas famílias, os melhores. No caso de Francisco, a atuação de sua mãe como servente escolar configura-se como um caso em que as redes de relações dela e da equipe escolar pode ter sido mobilizada para favorecer os percursos escolares de seus três filhos, em especial, o de Francisco.

O processo de escolha da escola pelos pais envolveu a reflexividade sobre um conjunto de elementos que devem ser levados em conta para efetuar as escolhas, conforme indicado por Van Zanten (2007). Segundo a autora, os pais fazem uma pesquisa social, coletando dados e utilizando técnicas de análises próximas àquelas que utilizam os investigadores. Na coleta de dados, os pais buscam informações sobre as características do público, os resultados nos exames

nacionais e consultam os outros pais, cujos filhos frequentam determinada escola, especialmente aqueles com nível social mais elevado, informantes considerados de referência.

A entrada desses sujeitos no CAp-Coluni está aliada ao volume de informações que os sujeitos obtiveram da escola e o capital econômico que essas famílias detêm para efetivar a escolha pelo colégio. Dessa forma, nos oito casos investigados, a entrada no CAp-Coluni era algo provável e a tese de “causalidade do provável” cunhada por Bourdieu (2015b) auxilia a compreensão desse fenômeno. Na perspectiva de Bourdieu (2015b, p. 125), o êxito escolar desses alunos – no caso desta pesquisa, verificado já no ensino fundamental – opera como um “estímulo reativante que redobra a propensão a investir na escola e reforça o efeito de consagração exercido pela sanção escolar”. Assim, as práticas que o *habitus* gera ordenam e orientam ações que antecipam o futuro.

Essas práticas são guiadas por ações e disposições incorporadas e ajustadas ao meio social em que foram constituídas. Nesse sentido, “a propensão prática e, por razão ainda mais forte, a ambição consciente de apropriar-se do futuro pelo cálculo racional, dependem estreitamente das chances – inscritas nas condições econômicas presentes – de se conseguir tal apropriação” (BOURDIEU, 2015b, p. 97).

Nesta pesquisa, pode-se afirmar que a noção de “causalidade do provável” bourdieusiana manifesta-se de dois modos. Nos oito casos investigados, identificou-se, primeiramente, que o êxito escolar dos sujeitos foi capaz de estimular as famílias a “redobrem a propensão a investir na escola e reforçar o efeito de consagração exercido pela sanção escolar, portanto, a adesão à autoridade da instituição escolar” (BOURDIEU, 2015b, p. 123). Destaca-se que as famílias dos estudantes aqui investigados sonharam para seus filhos um futuro capaz de ser concretizado devido à posição que ocupam nas frações das camadas sociais, bem como a detenção de condições econômicas e sociais para realizarem suas escolhas escolares, optando pelos estabelecimentos de ensino mais bem reputados em seus contextos e até mesmo pela matrícula em cursinhos preparatórios para o exame de seleção do CAp-Coluni. A entrada no CAp-Coluni, então, apresenta-se como decorrência das trajetórias escolares de excelência, do êxito das práticas educativas familiares e, sobretudo, do “[...] encontro entre um agente predisposto e prevenido, e um *mundo presumido*, isto é, pressentido e prejudgado, o único que lhe é dado conhecer” (BOURDIEU, 2015b, p. 124, grifos do autor).

No caso de Alice, cujos pai e tios são ex-alunos do CAp-Coluni, encontra-se a segunda maneira de manifestação dessa causalidade. Para Bourdieu (2015b, p. 125), as “tradições familiares” dessa natureza expressam a “fidelidade conscientemente mantida e um certo

número de guardiões”. Nesse caso, verifica-se que ela e sua família foram capazes de delinear seu futuro e a entrada na escola com base nas histórias familiares sobre a instituição.

### **3.3 As disposições dos filhos-alunos e o acompanhamento escolar dos pais (pai e mãe)**

Em um dos seus estudos sobre o *habitus*, Bourdieu (2013) define que o conjunto de disposições, ou os modos de ação e de percepção de um sujeito ou de determinada classe, das quais originam-se o *habitus* é capaz de orientar os sujeitos em suas ações. Nesta pesquisa, verifica-se que o *habitus* dos sujeitos investigados engendrou um conjunto de disposições por meio da socialização familiar e das ações empreendidas pelas mães professoras, fatores que se tornaram altamente favoráveis ao processo de escolarização desses sujeitos, conforme detalha-se a seguir.

#### **3.3.1 A socialização familiar e a incorporação de disposições à autonomia e à dedicação aos estudos**

Alice atribuiu seu alto rendimento escolar, que se destacava em relação ao das demais crianças desde o início do processo de escolarização, à sua precocidade em leitura e escrita. Segundo ela, essa competência e habilidade foi adquirida em casa e contou com a participação da avó materna, além dos pais.

*Desde pequena eu dormia na casa dos meus avós ou em casa e eu sempre pedia para lerem uma história. Minha avó tem até um livro na casa dela que se chama “Uma história por dia e ele tem os 365 dias do ano. Todo dia ela lia uma história para mim antes de dormir. Eu pedia que ela passasse o dedo onde ela estava lendo para eu ir acompanhando e isso começou dentro de casa. Meus avós e meus pais sempre me davam lápis, papel e me incentivam a escrever. Acredito que eles perceberam que isso estava avançando. Minha vó conta que eu estava viajando com ela e meu avô e, no meio do caminho, li o que estava escrito em uma placa. Eles falam que [se] assustaram no dia e perceberam que eu já estava conseguindo ler. (Alice, 17 anos)*

Alice disse que os pais a acompanhavam nas atividades escolares no período noturno, quando eles estavam juntos em casa. Durante os dias da semana, de segunda à sexta-feira, os pais trabalhavam fora e ela ficava sob os cuidados da babá, da empregada doméstica ou na casa dos avós maternos. No momento de fazer os exercícios escolares ou de estudar para as provas, Alice tirava suas dúvidas com o pai e a mãe, ainda que demandasse uma atenção exclusiva para realização das tarefas. Ela disse:

*Eu sempre estudei sozinha. Nunca precisou da minha mãe sentar e ir passando as matérias do livro. Mas, quando ela estava comigo para estudar, [ela] me tirava alguma dúvida e tentava me mostrar o caminho melhor para estudar. Meu pai já era mais específico em tirar dúvidas com os deveres, principalmente quando ela não lembrava alguma coisa sobre as matérias. Eles são novos, mas já tem um tempo que [eles] saíram da escola. A parte de acompanhamento, de tirar as dúvidas, era ela quem fazia. (Alice, 17 anos)*

Destaca-se, no relato de Alice, a participação do pai e da mãe no acompanhamento escolar. Eles, no momento da execução das tarefas escolares, não interferiam ou faziam exigências, somente conferiam se a atividade feita estava correta. A menção a um “*momento da execução da tarefa*” indica que Alice incorporou, por meio da socialização familiar, disposições à disciplina no uso do tempo altamente rentáveis ao longo do percurso escolar. Além disso, o fato de ela dizer que seus pais “*conferiam se a atividade estava correta*” permite inferir que havia certo rigor na execução e apresentação dessas tarefas, uma vez que a conferência dos pais demonstra a exigência de correção e que a atividade seria refeita, caso necessário.

Na construção da trajetória de Alice, destaca-se, ainda, a participação da avó materna no aprendizado e na intensificação das práticas de leitura e escrita. A participação dos avós na escolarização de netos tem sido destacada na literatura no campo da Sociologia da Educação. A pesquisa de Lacerda e Rosa (2018), por exemplo, trata dessa atuação em um território vulnerável de Viçosa. Essas autoras identificaram que as avós são presença importante no processo de escolarização dos netos nesse contexto, a depender do tempo disponível, da estabilidade de renda e das condições e dos locais em que habitam no território.

Os dados gerados sobre o percurso escolar de Alice indicam que ela contou, no âmbito familiar, com a participação de, pelo menos, quatro adultos, sendo o pai, a mãe e as avós maternas nos processos de socialização familiar favoráveis à aquisição de disposições à autonomia, à disciplina no uso do tempo e à dedicação aos estudos, além de um apoio direto no desenvolvimento das atividades escolares.

O caso de Rosa também traz a marca do protagonismo da mãe no processo de escolarização da filha, ou seja, uma situação de investimento pesado e sistemático na escolarização da filha, sustentada nas chances objetivas de alcance do sucesso. Segundo Rosa, ao longo de todo o percurso escolar, a mãe, que também é professora da educação básica, sempre esteve presente e “*estudava junto*”. Ela disse:

*Minha mãe sempre esteve ao meu lado durante as atividades escolares pelo fato de eu ver meu pai somente aos finais de semana. Na primeira escola, [eu] chegava à noite e sempre tinha um dever de colorir. As vezes eu estava morrendo de sono, não tinha colorido o desenho bonitinho e nem feito um chão para o bichinho ficar lá deitado e minha mãe falava: “Não. Isso está muito feio. Não é assim que você vai apresentar isso amanhã, né? Tem que ser bem feito e bonitinho”. Ela sempre me levou a ter muito comprometimento com os deveres de casa e isso para mim veio muito dela. Na segunda escola que estudei, me lembro que nas épocas de prova, ela sempre estudava comigo, tirava minhas dúvidas nos deveres, me ajudava nos trabalhos. No colégio, tinha alguns projetos, como o “Poetar”, em que eu tinha que decorar poemas para apresentar e minha mãe sempre estava. Ela nunca faltou nada meu na escola, sempre estava presente em tudo que tinha”. (Rosa, 16 anos)*

Neste relato, destaca-se a exigência da mãe em relação ao trabalho bem feito e à presença no espaço escolar, acompanhando “sempre” as atividades da filha. Sobre essa participação próxima, a mãe disse:

*Estudei com ela até o Coluni. Aí no Coluni teve o processo do “desmame”, pois eu achava que não era certo ficar junto até aqui. No Coluni, às vezes, eu escorregava, mas deixava ela ir andando com as próprias pernas. Ao estudar para uma avaliação. Eu dizia “E aí? Qual nota você dá para você? Se avalie. Isso é importante. Você entende isso? No que você pode aplicar?” (Mãe de Rosa)*

Para ambas, mãe e filha, o resultado obtido na avaliação escolar era muito importante, inclusive por meio do incentivo à autoavaliação que a mãe estimulava que a filha fizesse, conforme indicado no relato acima. Outro indicativo da importância dada por ambas aos resultados alcançados pela filha é o relato da mãe sobre os momentos em que Rosa “chorava demais” após a realização de provas:

*Teve uma vez que ela chegou da prova de história, chorou muito e falei com ela: - Minha filha, não faz isso. Você sabe a matéria. Sabe contar o fato. Ela chorou porque achou que ia perder média na prova e para ela isso era inaceitável. Fora de cogitação pensar que poderia perder média. E aí ela tirou total na prova. (Mãe de Rosa)*

A busca pela nota máxima realizada por Rosa indica, associada a esse episódio, os custos emocionais que a excelência escolar exige, tal como verificou Quaresma (2015) no contexto chileno. Em outro estudo, Ferrari (2002, p. 236, tradução nossa) o indica que “uma vida em busca da excelência é exigente, pode ser dura para os outros e, certamente, não é para todos”.

A mãe de Rosa, conforme já indicado, durante o ensino fundamental, acompanhava de modo muito próximo as atividades escolares da filha, inclusive realizando um trabalho de organização do tempo para evitar que as atividades se acumulassem e, com isso, comprometessem o rendimento escolar da filha. Apesar de dizer que, quando a filha ingressou no CAP-Coluni, ela se afastou desse trabalho escolar muito próximo, cabe destacar que ela se mudou para Viçosa para acompanhar a filha nos estudos e se mostra exigente em relação à dedicação. Ela disse:

*Já pensava em vir [para Viçosa] e o pai dela também falou que para ela estudar aqui [em Viçosa] eu tinha que vir acompanhando. Mas era uma coisa que já estava em mente. Para mim foi muito tranquilo. Tive que largar o trabalho, só que é uma coisa que temos que pesar em questão de suporte de família. Em [nome da cidade], por exemplo, a Rosa nunca andou sozinha. Achava que era importante estar junto. Na mudança, a única parte que para mim foi difícil, aconteceu quando ela chegou para mim e disse: “eu quero ir embora do Coluni”. Eu disse: “não tem problema, vamos embora”, mas sabia que ela não queria ir embora. Por que não passo muito a mão na cabeça não, dou carinho, dou suporte e às vezes sou dura. Igual quando ela tirou notas baixas no primeiro bimestre, ela ligava para o pai dela chorando e ele ficava com dó, mas eu não. Sempre falava que ela não estudou o suficiente e que aqui o ritmo era diferente. (Mãe de Rosa)*

A escolha da mãe de Rosa em deixar seu emprego e afastar-se do convívio com o marido para acompanhar os estudos da filha em Viçosa, após sua aprovação no CAp-Coluni, é reconhecida por Rosa como muito importante para sua permanência no colégio. Ela considera que sem esse suporte afetivo da mãe e sem sua presença para conversar com os professores do CAp-Coluni nos momentos necessários, acompanhá-la na escola e, como ela disse, “*ser realista com ela*”, não teria a maturidade necessária para permanecer na cidade frequentando um colégio muito exigente.

Vitor, cuja mãe também é professora da educação básica, contou com o sistemático acompanhamento dela ao longo de seu percurso escolar para a execução das tarefas escolares, ao mesmo tempo em que as práticas socializadoras familiares objetivavam a constituição de disposições à autonomia e à dedicação aos estudos. A mãe de Vítor disse:

*No início, lá no primeiro ano, eu sentava ao lado dele e fazia as tarefas junto com ele. No ano seguinte, eu ficava próxima. Ele lia e respondia e eu [estava] próxima. No outro ano, era se [ele] tivesse alguma dúvida, ele [me] chamava e, no ano seguinte, fui aos poucos deixando ele tomar sua independência de pesquisar para resolver as questões e fazer as tarefas [escolares]. Só se ele não desse conta que ele me chamava.*  
(Mãe de Vítor)

A mãe de Vítor também destaca, no percurso escolar do filho, o gosto pela leitura. Ela disse que sempre tinha livros disponíveis em casa e que a leitura era valorizada: “*Ler. Aqui em casa tem muitos livros e sempre liamos juntos*” (Mãe de Vítor). Em outro momento da entrevista, a mãe de Vítor disse que recorria à contação de histórias infantis no processo de alfabetização do filho:

*Desde pequenininho, quando ele não sabia ler, eu contava histórias para ele. As vezes inventava uma história e aí no dia seguinte eu fala assim: conta a historinha, sei lá, do elefante. Aí eu já não lembrava direito mais, porque eu inventava, né? Aí ele contava a história, quando eu errava ele falava: não era assim. Isso ele tinha um ano e pouquinho, dois anos, três. Aí eu tinha que ficar lembrando para repetir a história do mesmo jeito e nem sempre conseguia, né?* (Mãe de Vítor)

Na realização dos trabalhos escolares, Vítor era sempre acompanhado pela mãe. Além disso, ela participava com assiduidade das festas e dos eventos escolares, o que indica proximidade com a escola e os professores. A mãe disse: “*Quando tinha festa da família íamos e quadrilha também estávamos lá. Sempre participei. Se ele fosse apresentar uma peça na escola ou qualquer trabalho, eu sempre estava lá para prestigiar*”.

Em relação aos percursos de excelência de Alice, Rosa e Vítor, destaca-se a socialização familiar para a incorporação de disposições à autonomia. Quaresma (2017) identificou em sua pesquisa que a educação para a autonomia é uma prática recorrente nas frações das camadas médias e valorizada pelos estabelecimentos de ensino. De acordo com a autora, com os filhos autônomos, os pais estariam tranquilos em relação ao cumprimento dos exercícios escolares. A

confiança dos pais nas competências acadêmicas e na responsabilidade dos filhos une-se à qualidade dos estabelecimentos de ensino, dos docentes que os acompanham, fazendo com que os responsáveis não sintam a necessidade de monitorar intensamente o trabalho escolar dos filhos.

Nesses casos, tal como verificou Fialho (2012) em Belo Horizonte, o acompanhamento da escolarização e as práticas de socialização familiar dos pais na escolarização dos filhos, as atividades escolares na educação infantil e no ensino fundamental vivenciadas pelos sujeitos, a disponibilidade de recursos em seus lares ou a boa vontade de ir ao espaço público adequado para suprir a ausência deles em casa acarretaram o alto desempenho escolar e o reconhecimento dessa performance ainda nesses dois níveis de ensino.

### **3.3.2 O protagonismo das mães professoras no processo de escolarização dos filhos**

A mãe de Caíque realizou um acompanhamento próximo das tarefas e dos trabalhos escolares desde o início da escolarização. Certamente, a profissão de professora da mãe a qualificava para oportunizar ao filho esse apoio e para ela manter a atenção à execução de suas atividades escolares. Caíque disse que a mãe exercia controle sobre os seus trabalhos individuais e em grupo, para evitar distrações. No entanto, esse controle, conforme foi indicado no relato, foi feito de forma a não comprometer a autonomia de Caíque no desenvolvimento de suas atividades, ou seja, a vigilância era feita de modo diletante, reforçada por injunções cotidianas à importância da dedicação aos estudos. Ele se refere à mãe como alguém a quem podia recorrer com frequência para auxiliá-lo nas atividades escolares, mas destacando sua posição de autonomia:

*Minha mãe sempre vigiava se eu estava fazendo tudo. Ela não acompanhava as atividades, eu fazendo as atividades. Já tinha um acordo com ela desde pequeno de fazer tudo sozinho “Minha professora já explicou. Eu faço, não preciso de você”. Mas ela sempre monitorou. Os trabalhos [meus colegas] faziam sempre aqui em casa porque ela queria ver o que estávamos fazendo e ajudava se precisasse. Sempre foi bem solícita, sempre disposta a ajudar o máximo possível nessas coisas. Sempre corrigia se estivesse algo errado. (Caíque, 17 anos)*

Caíque considera que sua condição de filho único o levou a aprender a fazer tudo sozinho, a ser autônomo e a se dedicar aos estudos. O trabalho escolar da mãe consistia apenas em acompanhar os boletins, observar se ele precisava estudar mais e verificar se estava acontecendo algo errado. O entrevistado disse que a mãe averiguava se ele tinha ido mal na prova, se precisava de explicações melhores e, conforme o caso, conversava com o professor, o que era facilitado pelo fato de ela trabalhar na mesma escola que o filho frequentava. Caíque disse que se suas notas estivessem até 80%, rendimento que a mãe considera baixo, ela se manifestava exigindo sempre um desempenho mais elevado. Caso suas notas não

correspondessem às expectativas da mãe, ele indicou que ela lhe oferecia ajuda para melhorar. Essa exigência se deu porque a mãe *“sempre esperou que [eu] fosse bem porque tinha acesso para estudar e todo apoio em casa. Então era esperava um bom desempenho e se estivesse alguma coisa errada, eu reportava a ela e ela me dava apoio”*. O apoio ao qual Caíque se refere relaciona-se com as condições materiais da família, as quais permitiam que ele tivesse acesso a recursos como, por exemplo, internet em sua casa ou para *“correr atrás de um professor particular”*, ainda que isso nunca fosse um problema apresentado por ele ao longo de sua escolarização.

Caíque se refere também à proximidade entre sua mãe e seus professores, na descrição das condições favoráveis que tinha para se desenvolver nos estudos e para evitar situações de baixo desempenho. Ele disse que a mãe conversava com seus professores sobre qualquer dificuldade que ele apresentasse. Além disso, ela também foi sua professora na escola e o *“cobrava muito”*. Segundo Caíque, nesse período, o acompanhamento na execução das atividades se tornou ainda mais intenso, um verdadeiro *“treinamento para a excelência”* (NOGUEIRA, 2000, p. 141). Nas palavras do entrevistado, *“de modo geral, ela [a mãe] cobrava bastante de todos [os alunos]. Mas, quando chegava em casa, ela falava: “você tem que saber isso”. Eu expliquei na aula. Volta, faz de novo, que não está perfeito”*.

Caíque destaca também o seu hábito e gosto pela leitura, resultado do estímulo da mãe:

*Sempre gostei de ler muito, principalmente por causa da minha mãe. Ela tem muitos livros e acabei começando a ler bem pequeno. Ela me dava livros de presente. Foi por meio da leitura que comecei a me interessar pela área de Ciências. (Caíque, 17 anos)*

*Tinha umas revistinhas que vinham com um brinquedo, a Revista Recreio. Então, elas vinham com coisas de enciclopédia e tudo mais. Eu adorava os brinquedinhos e minha mãe sempre comprava para mim. Aí eu ia lendo a Revista, ia colecionando a enciclopédia. Eu acabei me interessando bastante. Era uma coisa que eu achava legal. Acabei pegando afeição pela área de ciências. Livro, livro mesmo que eu lia, a maior parte era de ficção. O interesse pelas Ciências veio por meio disso. Eu com, 10, 11 anos estava lendo essas enciclopédias. (Caíque, 17 anos)*

O relato de Caíque indica que seu interesse pela área de Ciências se deu de maneira lúdica. Amparando-se nos estudos do campo da Análise do Discurso da Divulgação Científica, nota-se que essa revista se apresenta como um meio de divulgação científica para o público infanto-juvenil, que recontextualiza as informações científicas, por meio de estratégias discursivas, para a leitura de tal público. Como consequência, a publicação estimulava a curiosidade e dava acesso a informações altamente privilegiadas e específicas a seus leitores (CATALDI, 2007).

O contato com a *Revista Recreio* permitiu ao entrevistado realizar experimentos básicos de caráter científico. Em sua casa, ele tinha um microscópio, objeto que pediu à mãe e ganhou

de presente, e um kit, que ganhou no Natal do pai. Com esses objetos, ele se apropriou do saber de forma lúdica:

*A enciclopédia [da Revista Recreio] essa semana veio com um capítulo falando sobre pedras. Aí eu saía para o quintal e procurava pedrinhas. Colocava ela no microscópio para ver como ela brilhava. Na semana seguinte, eu saía caçando insetos. Eu brinquei bastante. Eu ganhei ele [o microscópio] na mesma época que ganhei um kit de Química. Um grandão, que vem com um monte de frasquinho. Ele tem um monte de elemento e veio cheio de experimentos. Aí vem com tubos de ensaio, óculos de proteção, aí eu comecei a brincar com ele. Aí eu fazia a solução, dependendo do que dava eu colocava no microscópio para ver como era. Colocava fio de cabelo, ia brincando. Foi na época que declarei que comecei a gostar de Ciências e Exatas como: Química, Física e Biologia. Ganhei algumas coisas voltadas para essas áreas. (Caíque, 17 anos)*

Nesse relato do entrevistado, nota-se que sua trajetória escolar é marcada pelo uso desses instrumentos, tidos por ele apenas como brinquedos, mas que constituem “ferramentas de reforço escolar ou ainda como fatores de florescimento e desenvolvimento psicocognitivo” (THIN, 2011, p. 403).

Os dados sobre o tipo de práticas empreendidas pela mãe ao longo do processo de escolarização de Caíque, ou seja, seu acompanhamento sistemático da vida escolar do filho até a conclusão do ensino fundamental, indicam que suas ações se enquadram na boa vontade cultural da qual trata Bourdieu (2017), um componente do esforço de ascensão social. Trata-se, segundo o autor, de uma boa vontade fundada no reconhecimento da cultura legitimada socialmente e de um esforço sistemático para adquiri-la, que, de modo geral, caracterizam as famílias de camadas médias cuja origem são camadas populares, e elas devem tudo que têm ao processo de escolarização. Essa situação mostra que o capital cultural familiar é relativamente recente, ou seja, não se trata de um capital herdado de gerações anteriores, e seu volume é limitado. Tais condições levam os pais a empreender ações para a aquisição de capital cultural como, por exemplo, a compra de livros, a frequência a museus, cinema e outros eventos e o esforço para a aquisição de um idioma estrangeiro. Outro componente do esforço de ascensão social das camadas médias é o ascetismo, que se caracteriza pela renúncia a prazeres mais imediatos, como, por exemplo, a realização de viagens e a compra de bens materiais, em favor de projetos de futuro, como uma boa escolarização para os filhos. Além disso, trata-se de um “rigorismo ascético, numa valorização da disciplina e do autocontrole, e na exigência de uma dedicação contínua e intensiva aos estudos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 25).

A assinatura da revista, além de indiciar a boa vontade cultural da mãe, a opção de contratação de um professor particular se necessário e a disponibilidade em casa de um microscópio e outros materiais para realização de experimentos apontam para a posse de capital

cultural, informacional e econômico da família de Caíque, esse último suficiente para efetivar as escolhas priorizadas, nesse caso o processo de escolarização dele.

Clarice é uma aluna do CAP-Coluni que se classifica como autônoma em relação ao seu processo de escolarização, pois sua mãe, que também é professora, nunca precisou “*cobrá-la de nada*”. A aluna destacou na entrevista, reiteradamente, as práticas socializadoras de sua mãe em favor da sua incorporação de disposições à autonomia. Sobre isso, ela disse que:

*Eu acho que por estar muito sozinha. Embora a minha mãe estivesse ali, não tinha alguém sempre comigo. É questão de ser uma coisa que ela instigou em mim e foi um caminho que nunca tive de ser mimada, de ter uma dependência com ela. Desde sempre ela estava ali, mas ela me instigou a não precisar dela. (Clarice, 17 anos)*

A mãe de Clarice a acompanhava e buscava compreender suas dificuldades ao longo do processo de escolarização, mas não exigia um alto rendimento. Ela atribui a isso o fato de que estudar se tornou uma atividade a qual ela não era forçada a fazer, portanto, fez a diferença nas suas relações com o estudo, principalmente no controle de suas emoções:

*Hoje, se vou fazer uma prova, sei que está tudo bem se eu não tirar [nota] total ou também se eu tirar 4,0 [pontos] valendo 10,0 [pontos]. Mas, por quê? Nunca tive problema com pressão em tirar nota baixa. É uma ansiedade que a galera tem e sou muito tranquila. Isso me ajuda demais na hora de fazer uma prova. Porque nunca fui fazer uma prova com um pensamento de que eu preciso passar. (Clarice, 17 anos)*

O acompanhamento sistemático da escolarização de Glória, feito pela mãe, que é professora da educação básica, iniciou-se ainda na educação infantil:

*Na verdade, a educação infantil aqui era um ensino em que o professor falava e o aluno fazia. Não tinha essa possibilidade de o aluno raciocinar por ele mesmo. Por isso eu trabalhava muito a autonomia dela em casa. Muitas vezes ela ficava brava e falava que não era assim que o professor queria. A criança não usava a criatividade que ela tinha. O professor falava e ela executava. Eu tentava fazer isso de forma mais leve. Muitas vezes, durante o dever [de casa], ela dizia “Ah, meu professor falou que era desse jeito”. Então eu tentava fazer que ela tivesse um pouco mais de autonomia. Hoje em dia, acredito que a escola [em que ela estudou] melhorou muito em relação a isso. (Mãe de Glória)*

Ainda na educação infantil, o acompanhamento da mãe contribuía para que Glória se destacasse em relação aos demais colegas de turma. Isso se efetivava de diferentes formas, como, por exemplo, por meio da produção de material didático, como jogos:

*Quando eu comecei a trabalhar fora, a Glória já tinha três anos e eu tinha acabado de terminar a faculdade. A tive muito nova e não tinha tanto tempo para ficar com ela. Na época, tínhamos uma dificuldade financeira para comprar alguns jogos e como eu tinha habilidade com arte, começamos a fazer juntas [alguns jogos]. Eu achei que era um coisa ruim, pelo fato que eu queria comprar as coisas para ela, mas foi muito legal porque aprendemos a fazer joguinhos da memória manualmente com revistas. Ela guardou até pouco tempo os joguinhos dela, pois sempre foi muito caprichosa. Depois passou para os primos [dela], pois ela queria que eles trilhassem o mesmo caminho que ela. A gente fabricava nossos jogos, nossos brinquedos. Quando ela entrou na escola, não teve nenhuma dificuldade e sempre assimilou o conteúdo muito bem. (Mãe de Glória)*

Quando Glória ingressou nos anos iniciais do ensino fundamental, ela passou a frequentar um estabelecimento de ensino privado localizado em outra cidade, o que, conforme já mencionado, implicou em seu deslocamento diário para outra cidade. Nessa época, a mãe dela empreendeu um acompanhamento ainda mais sistemático das atividades escolares e buscou para a filha o acesso necessário aos materiais de pesquisa. Ela disse:

*Acompanhávamos nos deveres sempre ficando perto dela até o segundo ano, pois ela gostava da companhia. Não tinha aulas de reforço e nunca precisamos cobrar. Ela nunca teve muita dúvida em relação aos trabalhos e deveres [escolares]. Aqui é muito escasso em relação a tudo, então a gente ajudava ela. Em relação aos materiais de trabalho [escolar], ela me avisava e eu tinha que trazer de outra cidade. Quando ela entrou no primeiro ano, a gente ainda não tinha computador e nem internet. Eu acompanhava ela até a biblioteca da escola estadual onde a gente pesquisava na Barsa. Foi muito difícil, porém isso tudo ajudou muito ela. No segundo ano, conseguimos ter internet e computador. Sempre estivemos presentes com ela em relação aos deveres e trabalhos escolares. (Mãe de Glória)*

A ida até a biblioteca da escola e as pesquisas realizadas certamente colaboraram para o desenvolvimento do gosto pela leitura, da prática de realizar pesquisas e de formas de qualificação daquilo que se lê (BOURDIEU, 2017). Apesar das práticas socializadoras da mãe, que viabilizaram a incorporação de disposição de dedicação ao trabalho escolar e de disciplina no uso do tempo, ela atribui o gosto pelos estudos e a curiosidade da filha a um talento “natural”:

*A gente só acompanhava nas tarefas e deveres [escolares]. Essa curiosidade, a vontade de estudar e pesquisar sempre foram naturais. As pessoas achavam que eu forçava ela a fazer as coisas, por ela preferir ficar livre logo [das atividades da escola] do que sair para tomar um sorvete com os colegas, mas era uma coisa dela. Eu sempre gostei muito de ler, mas nada comparado a ela. Acho que isso foi muito natural. Não havia nada além. Só acompanhar mesmo e a gente sempre deu muito apoio e proporcionou o que conseguíamos a ela com relação aos estudos. (Mãe de Glória)*

O esforço familiar para assegurar a Glória o acesso a uma escola de qualidade fez com que sua mãe a transferisse para um estabelecimento de ensino privado, logo no início do processo de escolarização, ou seja, no primeiro ano do ensino fundamental. Nessa época, a mãe de Glória empreendeu um acompanhamento ainda mais sistemático, pois tinha receio da reprovação da filha, pois essa apresentava deficiências em leitura e escrita se comparada aos novos colegas de turma. Como estratégia, ela passou a ensinar a filha à medida que realizava atividades diversas em casa:

*Se eu estava lavando uma louça, eu falava com ela: “vamos soletrar a palavra PANE-LA”, e pedia para ela escrever e ia falando os sons. A todo momento, tudo que estávamos fazendo, eu estava tentando ajudá-la em relação a isso. Tanto que depois ela pegou isso. Quando íamos ao supermercado e chegávamos no caixa, ela já sabia o valor da conta. Ela sempre gostou de matemática e ficava fazendo o cálculo mentalmente de tudo que estava comprando. Com isso, passei a deixar ela sair para comprar algumas coisas em alguns comércios perto [de casa]. (Mãe de Glória)*

[Eu] Estudava bastante em casa e fazia pesquisas. Desde pequena, eu gostava daquela Revista Ciência Hoje e ficava fazendo experimentos. Fora isso, eu pesquisava coisa aleatória que, na maioria das vezes, não eram relacionadas a deveres. Também pesquisava sobre política. (Glória)

Glória, assim como Caíque, tinha acesso a uma revista com propósito de divulgação científica. A leitura dessa publicação, segundo Glória, contribuiu para desenvolver sua curiosidade e as indagações sobre as razões das coisas, o que era valorizado na escola.

O pai de Tomás, ao abordar o acompanhamento escolar do filho, destacou que tanto ele como a mãe, que é professora da educação básica, eram muito exigentes em relação à execução e à qualidade das tarefas, ao mesmo tempo em que consideravam que o filho deveria construir os meios para fazer as tarefas:

*Em relação ao acompanhamento ele era rigoroso, ou seja, nós queríamos saber o que aconteceu no dia na escola, fazíamos questão que as tarefas fossem executadas e bem apresentadas. A minha esposa, a mãe de Tomás, também é professora. E, a princípio, esse acompanhamento não é você fazer a tarefa para o aluno e sim acompanhar e dar condições para que, caso surjam dúvidas, ele procure os recursos necessários para sanar aquela dúvida. (Pai de Tomás)*

O recurso para resolver as dúvidas do filho consistiu no acesso a livros. De acordo com o pai de Tomás, em sua residência há uma estante com mais de 100 títulos disponíveis. Esse incentivo à leitura, que refletiu no processo de alfabetização de Tomás, é reconhecido por ele, que destaca também a exigência familiar de bom rendimento escolar, pois, nas palavras dele, “Desde cedo [eu] fui educado para isso [obter alto desempenho]. Os meus pais sempre incentivavam muito a leitura. Fui alfabetizado cedo, com cinco anos e isso me favoreceu a ter um conhecimento de mundo que me favoreceu na sala de aula”.

As exigências dos pais de Tomás quanto ao trabalho bem feito parecem indicar que se trata de uma característica da excelência escolar:

*Eu também posso falar que meus pais eram bem rigorosos. Tinha um professor que sempre passava um trabalho que era um manuscrito com umas quatro ou cinco páginas. E a minha mãe me fazia repetir se eu errasse uma palavra. Não podia passar corretivo, e eu tinha que começar tudo de novo. Eles prezavam pela excelência no trabalho e nas tarefas. Não podia ser de qualquer jeito. (Tomás, 17 anos)*

Essas imposições estavam relacionadas também à disciplina no uso do tempo. De acordo com Tomás, os pais trabalhavam fora de casa o dia inteiro e, ao chegar, fiscalizavam as tarefas executadas. De acordo com a mãe de Tomás, foi por meio da própria prática que esse hábito se constituiu, o que remete à noção de *habitus* que integra o pensamento bourdieusiano. Assim, por meio da socialização familiar, ocorreu a incorporação de disposições à dedicação aos estudos e à disciplina no uso do tempo, conforme relatou a mãe do entrevistado: “Através da própria prática. Porque éramos bastante rigorosos, e ainda somos, então essa autonomia dele fazer, ele sempre soube que tinha que fazer o melhor se quisesse algo melhor”.

Tomás, ao se referir ao rigor dos pais, mostra que ele se submeteu às exigências familiares, levando-o a organizar sua rotina atribulada, especialmente porque ele se deslocava diariamente durante o ensino fundamental para frequentar a escola localizada na cidade vizinha. Ele disse:

*Eu ter que ir pra [nome da cidade] foi uma realidade completamente diferente para mim. Até hoje, eu lembro dos meus pais me avisando. Isso mudou bastante a minha rotina. Passei a chegar em casa mais tarde, eu tinha que fazer meu almoço e isso mudou bastante a minha vida no começo. Até eu me adaptar foi bem marcante. (Tomás, 17 anos)*

Ao longo da entrevista, Tomás mencionou, repetidas vezes, uma aptidão pelas disciplinas de Química, Física e Matemática e explica que “*puxou*” essa competência e gosto de seus antepassados. “*Puxar*”, em seu discurso, se refere à herança que Tomás acredita ter recebido:

*A minha avó conta histórias do pai dela, meu bisavô no caso, que o mesmo se interessava por matemática mesmo não tendo estudo formal. E ele gostava de apresentar problemas para a minha avó. O meu pai também é chegado nessa área, acredito que eu tenha puxado eles. (Tomás, 17 anos)*

O estudo de Ferrari (2002) argumenta que alguns indivíduos manifestam desde cedo seus talentos. Contudo, essas pessoas devem ser orientadas por adultos que o introduzam na disciplina, o que, certamente, ocorreu no caso de Tomás.

Nogueira (2000), referindo-se aos pais professores da UFMG, e Nogueira e Nogueira (2017), tratando dos pais professores do ensino fundamental de um município localizado próximo à região metropolitana de Belo Horizonte, identificaram que o exercício da profissão docente dos progenitores favorece e produz efeitos positivos sobre a escolarização dos filhos, devido à posse de capital cultural e ao sucesso na transmissão intergeracional desse capital. Esses efeitos se dão na inculcação de disposições favoráveis à construção das trajetórias escolares de excelência, nas práticas de escolha das melhores escolas para matrícula dos filhos e na facilidade de interpretar, coletar e conhecer as informações sobre os sistemas de ensino, tal como verificado nesta seção da pesquisa.

### **3.3.3 O acompanhamento escolar realizado pelos irmãos**

O acompanhamento familiar, nos demais casos investigados, é feito pela mãe, especialmente, pelo pai e pelos avós, mas no caso de Francisco, foram seus irmãos mais velhos que o apoiaram escolarmente. Lacerda (2014) identificou, em seu estudo sobre trajetórias escolares atípicas de egressos do ITA, a importância da solidariedade entre os irmãos na constituição desses percursos. Nos casos atípicos investigados, encontrou-se que os irmãos se ajudavam mutuamente, o que colaborou para que mantivessem a perseverança nos momentos

difíceis, em especial, nas etapas da escolarização. Além disso, ao longo da preparação para o ingresso no ITA houve a colaboração mútua entre eles, pois a partir do momento que um irmão ingressou na instituição, ele passou a recolher o material dos exames anteriores para enviar e ajudar o outro irmão. Dessa forma, além da solidariedade entre esses irmãos, identificou-se as disposições “[...] a resistência, a autonomia, a dedicação aos estudos, a disciplina no uso do tempo, a antecipação do futuro, a perseverança, a superação de si mesmos, o conformismo em relação as normas escolares, e a competição” (LACERDA, 2014, p. 83), fatores que se assemelham ao caso de Francisco. O apoio dado pelos irmãos mais velhos também foi apurado na pesquisa de Costa (2017, p. 113):

[...] o sucesso escolar é impulsionado pela ajuda efetiva oferecida por irmãos mais velhos e, com menor incidência, por primos e tios. Seja no acompanhamento das tarefas escolares ou na construção da representação de modelos de comportamento a serem incorporados, há de se considerar a força da influência de uma rede de agentes que facilitaram a incorporação de disposições escolares. Alguns irmãos são mais que modelos ou inspiração, operando como auxiliares efetivos junto às tarefas.

Em relação ao apoio dos irmãos, Francisco destacou o acompanhamento de sua irmã:

*Quando eu estava no pré-I, minha irmã costumava passar caligrafias de palavras para mim. Ela adiantou para mim e até passava caligrafia de palavras em inglês. Eu não estudei inglês do primeiro ao quinto ano, mas sabia algumas palavras por ela ter me ensinado. Não era hora de aprender isso ainda e minha irmã já estava adiantando. Minha mãe também me passava tarefas, como escrever os números, as vogais, algumas letrinhas, antes mesmo de entrar na escola. (Francisco, 17 anos)*

O lugar ocupado por Francisco na fratria – o caçula – viabilizou que ele se dedicasse exclusivamente aos estudos. O primogênito da família conciliava o trabalho no campo com as tarefas escolares e a irmã auxiliava a mãe em tarefas domésticas, durante seu percurso de escolarização.

Nos demais casos investigados, pelo menos um dos cônjuges possui o curso superior completo, isto é, são detentores, por meio de seus diplomas, de capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 2015a) e se dedicavam ao acompanhamento escolar dos filhos, mas no caso dos pais de Francisco, eles não ultrapassaram o ensino fundamental. Porém, ainda assim, a mãe disse que sempre estava sempre atenta ao processo de escolarização dos filhos, por exemplo, indo ao colégio verificar se as coisas estavam em ordem, acompanhando os boletins escolares para verificar se as notas estavam condizendo com as expectativas dela e do marido e, por meio de injunções cotidianas, transmitindo aos filhos essas expectativas, o orgulho familiar com o desempenho escolar que eles vinham obtendo e o valor da escola.

Além disso, ela designava algumas tarefas de cunho pedagógico para os filhos, como pedir-lhes que se dedicassem a ler, escrever e fazer contas. No caso de Francisco, a mãe designava o irmão e a irmã mais velha para auxiliarem o caçula nos exercícios, pois os dois já

se encontravam em etapas de escolarização mais avançadas e, portanto, detinham conhecimentos para responder às indagações de Francisco.

A mãe de Francisco, que parece ser a matriarca da família, disse que, da mesma forma que o caçula, os dois filhos mais velhos sempre gostaram de estudar, “*nunca deram trabalho*” e sempre foram alunos “*de destaque na escola*”.

Ainda que tenham declarado recorrentemente “*nunca terem dado trabalho a seus pais*” os sujeitos entrevistados nesta pesquisa indicaram reiteradamente o acompanhamento parental e disseram que “*os pais estavam sempre por perto*”.

Ao rememorar as práticas de seus pais relativas ao processo de escolarização, os entrevistados, de forma quase unânime, indicaram a aprendizagem e o incentivo ao desenvolvimento do hábito de leitura. Brandão e Carvalho (2011) indicaram, como resultado de pesquisa, que o hábito e a valorização da leitura é um elemento constituinte da excelência escolar.

Os dados gerados por meio de entrevistas com os pais (pai e mãe) e com os alunos do CAp-Coluni indicaram a recorrência da menção à autonomia dos sujeitos associada ao acompanhamento dos pais, e em alguns casos dos avós, na execução das atividades escolares, o que indica um tipo específico de acompanhamento e a socialização familiar e escolar em favor da aquisição das disposições à autonomia e à dedicação ao trabalho escolar. Portanto, a autonomia integra o *habitus* desses alunos excelentes, dada a aquisição de disposições resultantes de modificações duráveis e que foram operadas pela socialização desses sujeitos nos ambientes familiar e escolar (BOURDIEU, 2013).

### **3.4 O reconhecimento escolar do alto desempenho durante o ensino fundamental**

Conforme Viana (2014), as notas elevadas são um dos traços mais perceptíveis e frequentes da excelência escolar. O alto desempenho escolar dos alunos do CAp-Coluni, sujeitos desta pesquisa, se manifesta desde a educação infantil, da mesma forma que o seu reconhecimento escolar, o que se converteu em vantagens ao longo do processo de escolarização.

Alice, ao longo dos anos escolares, sempre obteve notas boas. No colégio confessional em que frequentou o ensino fundamental, ela era conhecida pelo jargão estudantil como “*caxiona*”, por ser uma aluna que gostava de estudar, interessada em leitura e por “*puxar saco*” dos professores. A mãe de Alice disse que:

*Eles [os professores] falam que [ela] sempre gostou de estudar, sempre teve muito interesse de ler as coisas. Não só durante o momento de estudo, mas sempre leu muitas coisas. O interesse de escrever e sempre se sair muito bem nessa parte. Acho*

*que sempre foi isso mesmo que ela sempre fez. Sempre estudou muito, muito dedicada, muito esforçada.* (Mãe de Alice)

Os atributos de Alice eram reconhecidos pelos professores, os quais, por sua vez, dedicavam uma atenção maior a ela, “*sendo mais carinhosos e atenciosos*” se comparado à atenção dada aos colegas que não tinham o mesmo alto desempenho. Ela relatou um episódio ocorrido no início do ensino fundamental para se referir a esse reconhecimento de seu alto desempenho e de suas características escolares:

*No final do ensino fundamental I, no 5º ano, a escola tem o hábito de fazer uma noite de autógrafos. É como se fosse uma formatura do fundamental e os alunos das turmas escrevem um livro com a ajuda da professora. Uma história bobinha, mas escrita pelos alunos e no final do ano tem essa noite onde os alunos fazem um recital de flauta, pegam esses livros, autografam e entregam para seus parentes. No 5º ano, como eu tinha muita proximidade com os professores, a professora me chamou e disse que precisava de uma auxiliar para a correção dos textos. Ela não dava conta de corrigir a tempo até o final do ano, pois eram duas turmas de quase 40 alunos. Então ela me chamou, e mais uma pessoa, para auxiliar no grosso dos textos para adiantar o serviço mais rápido. Em seguida, todo mundo começou a falar que os professores eram puxa-saco. Isso me deixou muito feliz, de ter participado disso, até por sentir tamanha responsabilidade, além de ajudar outros a escreverem e me ajudar muito a ler e aprender.* (Alice, 17 anos)

Caíque também relatou usufruir da mesma proximidade com os professores da escola que frequentava durante o ensino fundamental. Além disso, o fato de sua mãe trabalhar na mesma escola que ele frequentava fazia com que suas notas e seu comportamento sempre fossem acompanhados pela mãe. Sobre o desempenho escolar, ele disse:

*Meu rendimento sempre foi muito bom. Meu rendimento era excelente e até achava o ensino da escola muito fácil. Eu achava a pré-escola fácil à medida que ia estudando as coisas. Acaba que fiquei um pouco desinteressado e não achava que estava estudando no mesmo nível, mas acabou que fiquei lá mesmo assim.* (Caíque, 17 anos)

O reconhecimento da comunidade escolar em relação ao bom desempenho de Caíque e as manifestações recorrentes em relação a isso levou-o a tomar essa reconhecimento para si, incorporando esse julgamento dos colegas e professores:

*Sempre tive facilidade com exatas e a maioria das pessoas acaba valorizando essa área. Tinha dois a três horários de matérias de exatas e meu desempenho sempre era ótimo. Meus professores reconheciam isso e meus colegas de turma também. Todos falavam que [eu] era um bom aluno, inteligente e acabei aceitando eles falarem isso e aquilo como verdade. Você se acostuma com eles falando isso então aceitei: “Ah, tudo bem. Sou bom aluno”.* (Caíque, 17 anos)

Clarice considera que sempre foi uma aluna com alto desempenho, mas que isso ficou mais evidente após sua transferência para a escola pública, certamente em função do ano de escolaridade nessa escola. Sobre seu rendimento escolar, ela disse:

*Todo mundo da minha turma [do colégio privado] foi para o colégio público, e outros [colegas] para outros colégios. Ai foi quando eu comecei, de verdade, a ser a melhor da turma, sempre ser do Top 3. Eles faziam estrelinhas, essas coisas, [e] eu sempre e mais duas amigas, e sempre as pessoas que vinham do colégio particular.*

[...]

[Meu rendimento] sempre foi muito bom. Em relação aos meus colegas. Na escola particular não lembro. Mas, acredito que sempre foi de destaque, porque eu não lembro de ter tirado nota ruim e, na escola particular, todos os meus colegas tinham o nível igual. Me lembro que ninguém tinha dificuldade, era um pessoal que tinha muito acesso, muitos faziam aulas particulares desde novinhos. Tanto que foi um choque quando [me] mudei para a escola pública, embora estivesse na melhor turma da escola pública, ainda assim, tinha muita diferença. Porque eram 40 alunos e [eu] me destacava muito. Nunca tinha sido habituada a ser a melhor da sala, porque na escola particular não existia isso. (Clarice, 17 anos)

Clarice relatou que, quando sua turma ingressou na escola pública, ocorreu certa divergência com os antigos alunos dessa escola pública que eram considerados os “melhores” e deixaram de ocupar esse posto. A consequência desse processo foi o início de uma competição interna e velada entre os “melhores alunos”. Ao se referir à existência dessa competição interna na escola, a entrevistada disse:

*Os professores, na época que fizemos a transição [da escola privada para a pública], eram muitos preocupados com a gente. Sempre teve esse negócio de sermos os melhores alunos, os queridinhos dos professores. Tentávamos amenizar. Se tinha um conflito, a professora sempre ia para nosso lado. Isso mexia muito com eles [os demais alunos da escola]. A minha experiência é muito subjetiva porque encontram também muitos fragmentos de bullying, de obesidade e tudo isso junto. Porque era inteligente, [e] eu era gordinha, e tudo juntava. Foram anos de experiências traumáticas, mas eu ligava isso à minha questão da aparência embora tivesse junto a questão de ter a melhor nota. (Clarice, 17 anos)*

A postura dos professores em relação aos “melhores” alunos e o modo como a organização interna das turmas ocorreu na escola pública e a distribuição dos alunos por desempenho na sala de aula revelam tanto o valor que esse grupo tinha nesta escola como o reconhecimento escolar e as lógicas que se configuram nas relações entre os alunos em função do alto desempenho escolar. Segundo Clarice:

*Eu lembro que, depois do sexto ano, muita gente vinha aqui para casa estudar, estudávamos juntos. Ensinei matemática para um amigo meu do comecinho, porque ele chegou na escola perdido [no conteúdo]. Lembro muito do valor de aprender, ensinar e de fazer trabalhos juntos. Fazíamos muitas coisas, tínhamos muitos trabalhos em grupo, [e] acabava que era sempre eu e meus amigos que já estavam se destacando. A gente fazia juntos, a gente se ajudava, entre nós não tinha competição porque eram meus amigos. Eram separados os grupinhos dentro da sala: os mais inteligentes para um lado e os não tão inteligentes do outro. Tinha a questão de a professora sempre dar mais corda para gente do que para eles. (Clarice, 17 anos)*

A expressão “dar mais corda” à qual a entrevistada se referiu mostra o reconhecimento de seus professores e, em razão disso, o acesso que ela teve a oportunidades e informações que, geralmente, não são disponibilizadas a todos. Sobre as manifestações dos professores em diferentes situações, Clarice explicou:

*De [a professora] defender a gente em situações que não necessariamente estávamos errados. Mas, se tivesse um conflito, ela ficava do nosso lado. Sempre éramos certos. Até na questão da escola pública, tinha muito de o melhor aluno ganhar um certificado ou um caderninho. Quando eu estava no sétimo ano, lembro que fiz a Obmep e não fui bem na prova da primeira fase. Um aluno que era do outro grupo foi melhor do que eu. A professora me passou e não passou ele, porque ela sabia do meu potencial para ganhar [a] medalha.*

[...]

*Eu lembro que a galera ia muito lá na escola para dar bolsa para gente como [para assistir] aulas de informática. E [essas bolsas] eram sempre para os melhores. Tinha outro aluno que poderia ter a nota maior do que eu em outra disciplina, mas era sempre a favorita. Um professor falava com o outro. (Clarice, 17 anos)*

Clarice usufruiu de um desses benefícios, pois ela cursou, durante três anos, aulas de língua inglesa no contraturno, por meio da concessão dessa bolsa de estudos. Ressalta-se, ainda, que o compartilhamento de informações sobre o desempenho desses estudantes, no interior do estabelecimento, colaborava para a ampliação do reconhecimento no âmbito da escola. Em relação às disciplinas nas quais tinha bom desempenho, Clarice destacou que:

*Em comparação com o que o ensino médio hoje, vejo que era uma formação muito igual entre as disciplinas. Essa distinção se você é boa em exatas ou em humanas que hoje percebo em mim não existiu. Eu era em boa em tudo, eu gostava muito de tudo. Claro que sempre tive minha matéria preferida, mas era uma coisa muito presente em mim. (Clarice, 17 anos)*

Ao comparar o ensino fundamental com o médio, Clarice aponta para a existência de uma hierarquia no contexto do CAp-Coluni entre as disciplinas, conforme já havia sido identificado por Gomes e Nogueira (2017). Quando a entrevistada diz que “era boa em tudo”, infere-se que seu desempenho no CAp-Coluni não é homogêneo, havendo a diferenciação, em termos de rendimento escolar, entre as notas alcançadas por ela nas disciplinas da área de Ciências Exatas e na área de Ciências Humanas.

Francisco também sempre se destacou em relação aos seus colegas de turma desde a pré-escola. Na explicação dada por ele, a velocidade com que ele entendia e fazia os exercícios escolares explicitava que ele tinha facilidade em entender os conteúdos. O aluno atribui essa condição à formação obtida na escola em que ele estudou do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental:

*Especialmente tem a ver com a escola que estudei do primeiro ao quinto ano, e no prezinho. Eu vejo que tinha uma base muito boa, no segundo ano tive uma professora que, ao meu ver, foi a melhor professora da minha vida por ter me dado a base total para seguir meu percurso depois. Foi a parte mais fundamental que permitiu que eu pudesse construir meus outros saberes e ela me deu aula no segundo, terceiro e quarto anos. Sempre gostava de ir à escola porque os professores eram muito bons e estava no meio dos amigos sendo um ambiente favorável em relação a isso. (Francisco, 17 anos)*

O desempenho escolar de Francisco ao longo do ensino fundamental permitiu que ele obtivesse um certificado de “Melhor Aluno da Escola” no ano de 2017. Nessa época, como ele estava envolvido com o exame de seleção do CAp-Coluni, os pais foram até a escola receber esse reconhecimento por ele, o que parece ter sido um fato marcante para a família. O entrevistado assinalou que, no ano 2017, quando estava matriculado no nono ano do ensino fundamental, estudou bastante, pois precisava dominar os conteúdos para sua apresentação ao exame de seleção do CAp-Coluni.

Glória era reconhecida na escola que frequentou no ensino fundamental como uma aluna excelente. Esse alto rendimento afetava não apenas a participação da mãe nas reuniões organizadas pela escola, mas dava origem ao reconhecimento das famílias de outros alunos. A mãe disse que:

*Podíamos ir [as reuniões escolares] só se fosse para ouvirmos coisas boas, que ela sempre ia além. Ela assimilava os conteúdos e ajudava os colegas também. Talvez ela tenha um jeito de passar as coisas para eles e eles assimilavam mais fácil que com o professor. Ela terminava as coisas muito rápido e ia à mesa deles e ajudava em alguma coisa. Eles vinham sempre aqui em casa estudar com ela, inclusive os pais me ligavam pedindo que eu deixasse a Glória estudar com seus filhos. (Mãe de Glória)*

Glória revelou sempre ter ido muito bem e ter muito foco na escola. Ela considera abominável entregar uma atividade fora do dia estabelecido pelo professor. O fato de ir sempre muito bem na escola e a aversão em descumprir os prazos para entrega das tarefas revelam o perfeccionismo relacionado à noção de excelência escolar. Para ela: “*E, principalmente, porque já vinha com eles [os colegas de sala e os professores] ao longo dos anos. Eu sempre fui uma boa aluna, nunca quis deixar meu desempenho cair. Sempre tive notas boas e não tinha dificuldade*”.

Conforme já mencionado, o alto rendimento escolar de Glória fazia com que ela fosse reconhecida como a melhor aluna pelos pares. Nessa condição, ela ajudava os colegas da turma nas dificuldades encontradas por eles, uma prática comum naquela instituição, conforme ela relatou. Nesse contexto, emergiu uma competição com um colega de turma, nas palavras dela, saudável e incentivadora:

*Eu tinha um amigo que competia bastante, isso me incentivava e era saudável. Ele era muito dedicado também, mas a maioria dos outros colegas me achava certa. Principalmente pelo fato de estarmos juntos desde o primeiro ano. Eles respeitavam o que eu dizia e era uma coisa legal, todo mundo era muito amigo e eles me pediam ajuda. E com os professores também era assim. Eu gostava muito de perguntar as coisas e meus professores me pediam calma. E eu desenvolvi esse senso de questionamento porque ninguém perguntava, só eu e esse outro amigo. Então tínhamos uma aula inteira para tirar todas as dúvidas que tínhamos, pois os outros não iriam falar. (Glória, 17 anos)*

A competição entre Glória e o amigo consistia na resolução de exercícios matemáticos, da leitura de obras literárias e na prática de redação textual em maior número e menor tempo. O resultado dessa competição, em que importava mais a quantidade do que a qualidade, reverberava pelos corredores da escola a frase: “*Ah, eu venci! Eu venci!*”.

O ato de competir não era apenas uma iniciativa individual de Glória. Ela relatou que competições eram promovidas por uma professora, o que, em sua perspectiva, só acrescentou em sua trajetória:

*Minha professora de redação dava um livro para ler por semana. Pode até ser pouco, porque os livros eram pequenos. Mas, você ver uma criança de oito anos lendo um livro por semana é fantástico. Ela sempre fazia uma disputa: conhecíamos editoras*

*todos os anos e os autores de livros. Teve uma vez que ela fez uma disputa que tinha que colocar o nome do livro. Quem competisse ganha um livro. E eu ganhei um livro da Paula Pimenta. Eu tinha onze anos e foi a partir daí que comecei a ler muito, porque eu gostei muito do livro e ficava o tempo inteiro lendo. Tinha caça palavras e de textos. Ela fazia a relação de quem fazia os melhores textos. (Glória, 17 anos)*

A prática pedagógica da professora se associou à valorização da leitura efetuada pela mãe de Glória. Sublinha-se, ainda, que, por estar entre as melhores alunas da escola, a adjetivação que ela faz dessas práticas é sempre positiva.

O reconhecimento da excelência escolar ao longo do ensino fundamental é a tônica na trajetória de Rosa. Apesar do ajustamento da escolha do estabelecimento de ensino em busca da melhor escola, ou seja, a que ofertasse o ensino de melhor qualidade e fosse rigorosa, as notas de Rosa sempre foram altas. Assim ela fala do seu rendimento:

*Sempre fui bem. [Eu] tirava 95, 96, 97, por aí. E para mim tirar 97 era uma tristeza porque eu queria tirar 100 em tudo. Quando mudei para o colégio confessional apertou um pouco, mas minhas notas continuaram altas. Eu ficava entre os seis primeiros alunos da turma. Lá tinha classificação e prêmio de melhor aluno da turma. [Eu] sempre ficava nos três primeiros lugares e ganhava uns certificados. Eu trazia os resultados e minha mãe sempre dizia: “Parabéns, mas o importante é o conteúdo”. Eu sentia muito a competição por esses pontos nessas escolas e chorava muito. Os professores cobravam muito da gente. Tinham professores que se [eu] perdia ponto, falavam: “Nossa, Rosa. O que aconteceu nessa prova?”. Eu me sentia muito cobrada. (Rosa, 16 anos)*

Se, por um lado, o alto rendimento escolar de Rosa resultou na sua atuação como monitora das aulas de língua inglesa e, nessa condição, ela usufruía de uma sala e dos recursos didáticos, tal como o quadro negro e o projetor, da escola confessional para atuar, por outro lado ela passou a sofrer ataques dos colegas devido à posição e ao reconhecimento que alcançou no espaço escolar:

*Quando [eu] estava no quinto ano, [eu] estava na sala de uma professora com a qual [eu] tinha muita afinidade. No quarto ano ela tinha me aplicado uma prova e [eu] acabei conversando com ela. Em geral, [eu] tinha boas notas na matéria [dela], ela puxava meu saco, de certa forma. Mas isso extrapolou no limite das atitudes dos meus colegas e eles começaram a criar um grupo em uma rede social que [se] chamava CCR. Era um Clube Contra Rosa, porque [eu] era a queridinha da professora e [isso] gerou uma reação contrária da turma. (Rosa, 16 anos)*

*Na verdade, isso foi um dos motivos pelos quais Rosa pensou em sair desta escola. Não houve uma condução muito legal da orientadora, que apenas perguntou se a Rosa queria mudar de turma. Ela não queria mudar de turma, ela adorava aquela professora e estava super ajustada lá. Eles não conduziram de uma forma legal e abafaram o caso. Depois [ela] foi para o colégio confessional e como muitos também foram para lá, houve um episódio em que tive que ir à escola porque na chamada alguém fez uma carinha feia no nome dela. (Mãe de Rosa)*

*Foi uma das pessoas que não gostavam de mim no colégio antigo e havia mudado para lá. (Rosa, 16 anos)*

Rosa destacou, durante a entrevista, que a construção da excelência escolar se dá desde os anos iniciais do percurso escolar:

*Acredito que pelo fato de minha mãe sempre me estimular muito. Sempre gostei de estudar desde pequena. Às vezes, vejo muitas pessoas que, na época do colégio*

*confessional, não gostavam de estudar e agora estão estudando muito para o vestibular. Acredito que muita gente vê que o ensino médio é muito importante, ou no final do [ensino] fundamental II. Eu sempre gostei bastante de estudar e aprender coisas novas não só da escola. (Rosa, 16 anos)*

O alto rendimento escolar de Tomás estava relacionado ao fato de que ele era bolsista na escola confessional que frequentava durante o ensino fundamental. Ele disse que sua mãe sempre fazia referência à necessidade de manter um bom desempenho escolar. Com isso, ele conseguiria manter a bolsa de estudos de 30% da anuidade que conseguiu no estabelecimento nos anos em que esteve lá.

Por conta do seu bom desempenho escolar, Tomás era reconhecido pelos amigos dos pais dele, pelos tios e outros familiares como alguém com potencial para os estudos e inteligente. Em sala, os amigos reconheciam sua performance e recorriam a ele para o auxílio nas tarefas escolares. O conjunto de informações obtidas por Tomás com a prática de leituras aos *sites* que ele habitualmente visitava e seu rendimento fizeram com que ele passasse a ensinar a seus colegas. Sobre essa atividade, que mostra o reconhecimento que ele tinha na escola, ele disse: *“Porque eu já li que uma das melhores formas de estudar é ensinando. Então [você] consegue reter mais conhecimento passando o seu conhecimento para a outra pessoa”*.

Vitor foi bastante sucinto ao explicar seu alto rendimento escolar. Sua fala revelou inicialmente que ele se distinguia dos demais nas disciplinas de Ciências Exatas e nem tanto nas disciplinas de Ciências Humanas. Ele disse que se *“sobressaia principalmente na área de exatas. Na parte de humanas também, mas nem tanto”*. Por meio do relato do entrevistado, recorda-se que as aptidões que as disciplinas requerem são distintas entre si (BOURDIEU, 2011). Ele atribui seu alto rendimento ao fato de que sua vida se resumia a estudar, um claro indicador da excelência escolar sob a perspectiva de Perrenoud (2009). De acordo com ele, *“Minhas notas sempre foram muito boas. Percebia muitos alunos reclamando de provas difíceis. [Eu] sempre fui muito tranquilo e sempre estudei mais que a maioria, eu acho. Até porque minha vida é basicamente estudar”*.

Em comum, observa-se que os oito sujeitos entrevistados declararam possuir notas elevadas, quando comparadas aos pares de turma, e que foram reconhecidos ao longo do ensino fundamental pelo alto rendimento obtido. Ao longo das entrevistas, observou-se o tratamento diferenciado dado a esses estudantes em função das boas notas, principalmente nos casos de Alice, Clarice e Rosa. Entretanto, nem sempre esse reconhecimento era positivo, pois as três, em especial as duas últimas, passaram a conviver com o *bullying* praticado pelos colegas. Alice foi adjetivada como *“caxiona”*, apesar de não ter considerado esse adjetivo como algo depreciativo. Nos casos de Caíque, Francisco, Glória, Tomás e Vitor, observa-se as disposições

à competição, à disciplina, ao uso do tempo, e, principalmente, à dedicação intrínseca aos estudos como resultado da socialização familiar e escolar desses estudantes.

Para Gomes (2014), um dos traços da excelência escolar dos estudantes do CAp-Coluni está circunscrito nos ambientes escolares e para além dele. Por essa razão, e tendo em vista a constituição de um *habitus* escolar ainda no ensino fundamental, a próxima seção analisa as vivências extraescolares desses sujeitos nessa etapa da educação básica.

### **3.5 As práticas educativas familiares extraescolares**

Segundo Bourdieu (2017), a ação pedagógica das famílias, que extrapola exclusivamente as práticas escolares, se dá em estreita articulação com suas condições econômicas, sociais e simbólicas. Conforme o autor, as atividades que são ensinadas para além da escola se convertem em um alto rendimento simbólico e de valor no mercado escolar, distinguindo esses sujeitos dos demais. De fato, ainda que essas atividades tenham sido interrompidas a partir da entrada no CAp-Coluni com sua gama de projetos e atividades pedagógicas (cf. detalhamento no Apêndice C), o caso dos sujeitos investigados incorpora todas essas práticas, as quais se tornam altamente rentáveis na execução de projetos e distingue os alunos do CAp-Coluni dentre seus pares.

Fialho (2012), em seu estudo sobre a mobilização parental e a excelência escolar em famílias das frações das camadas médias de Belo Horizonte, identificou um conjunto de atividades extraescolares às quais as famílias investigadas submetem seus filhos sob a crença de que tais práticas garantem vantagens na vida escolar e no futuro social deles. Em sua pesquisa, a autora evidencia que essas atividades maximizam o capital cultural dos filhos e contribuem para a chance de êxito escolar.

Nesta pesquisa, dos oito casos investigados, sete declararam ter vivenciado práticas educativas para além da escola até a conclusão do ensino, conforme é mostrado no Quadro 2.

Quadro 2 – As vivências extraescolares dos entrevistados durante o ensino fundamental

Sujeitos	Atividades									
	Aulas de Balé	Aulas de Língua Inglesa	Aulas de Teatro	Aulas de Violão	Aulas de Xadrez	Frequência em Grupo Religioso	Handebol	Futebol	Aulas de Natação	Frequência em Academias
Alice		X								
Caíque		X		X						
Clarice		X								
Glória	X		X			X				
Rosa	X	X	X	X					X	
Tomás		X						X	X	X
Vitor		X		X	X		X		X	

Fonte: Entrevistas realizadas em abril de 2020. Elaboração própria.

Verifica-se que o único estudante que declarou não ter tido essas vivências extraescolares antes da entrada no CAP-Coluni foi Francisco, o único beneficiado pela política de bônus da amostra de oito estudantes. Ele indicou, no momento da entrevista, que essas experiências aconteceram a partir da entrada no colégio. Nesse caso, o mundo de origem implicou fortemente para a inexistência dessas vivências durante o ensino fundamental. Como herança cultural familiar, ele indicou seu interesse e gosto pela música, o que o habilita a participar de atividades culturais na UFV e no colégio, as quais são reconhecidas e valorizadas pelas comunidades universitária e viçosense.

### 3.5.1 O aprendizado da língua inglesa

Excetuando-se Francisco e Glória, todos os demais alunos investigados fizeram aula de inglês como atividade extracurricular por um período prolongado concomitante ao que cursavam o ensino fundamental. Assim como na pesquisa de Fialho (2012), identificou-se que essas famílias eram propensas a investir naquele idioma com maior rentabilidade para as escolas e para a futura profissão. Dessa forma, a língua inglesa surge como indispensável para o aprendizado. Em suas entrevistas, Alice, Caíque e Tomás fizeram observações sobre esse aprendizado, o que se detalha a seguir.

Alice fez aulas particulares de língua inglesa por oito anos por decisão de seus pais, que queriam que ela tivesse a oportunidade de aprender uma segunda língua. Os pais também cursaram aulas desse idioma por um curto período e desejavam que a filha desenvolvesse suas habilidades linguísticas para além daquilo que eles conseguiram desenvolver. Alice aderiu a essa decisão dos pais e ajudou na escolha do curso que frequentou: *“Conversamos e olhamos em três escolas que tem aqui em Viçosa e escolhemos pelo lado de desenvolvimento. Tínhamos*

*referências de pessoas que faziam e queríamos algo [em] que se desenvolve mais, que tivesse uma estrutura melhor e uma atenção maior”.*

A mãe de Caíque também considerou necessário que o filho fizesse aulas de língua inglesa em um curso particular. Além disso, ela é professora desse idioma e lecionava, também, no cursinho que o filho frequentou. Caíque iniciou seus estudos nesse curso aos nove anos de idade e permaneceu nele até se mudar para Viçosa, aos 16 anos. Ele considerou importante aprender o idioma para conseguir ler um dos livros que a mãe possuía:

*Minha mãe tem um volume maravilhoso do “O Código da Vinci”, foi um dos primeiros livros que eu comecei a ler. Eu adorava, o livro é grande. E o dela é em Inglês. Aí, naquela época eu não consegui ler, mas eu adorava porque tinham todos os desenhos. É linda a edição que ela tem. Aí eu queria aprender inglês para ler aquilo. (Caíque, 17 anos)*

Diferentemente dos casos anteriores de frequência a cursinhos, para as aulas de inglês, Tomás contava com uma professora particular que lhe acompanhou por quatro anos, juntamente com mais dois alunos. A motivação para essas aulas indica a necessidade de saber um ou mais idiomas estrangeiros, pois, para Tomás, “*Saber inglês é quase uma obrigação*”, mas, sob seu ponto de vista, as escolas, tanto públicas quanto privadas, não são capazes de ensinar o idioma corretamente.

*Querendo ou não, antigamente, você falar inglês era uma coisa que destacava. Hoje em dia é o básico e muitas vezes tem que saber mais de uma língua. No mundo contemporâneo, você tem que saber inglês, é quase uma obrigação. Querendo ou não, tanto [as] escolas públicas, quanto as [escolas] particulares, não conseguem oferecer um ensino tão bom quanto um cursinho, ou uma professora particular, como no meu caso. (Tomás, 17 anos)*

### **3.5.2 As práticas artísticas e esportivas**

Dos oito casos investigados, somente Caíque, Glória, Rosa, Tomás e Vitor detalharam as práticas artísticas e esportivas que vivenciaram ao longo do ensino fundamental.

Caíque declarou ter se dedicado ao aprendizado de violão, guitarra e teclado. De acordo com ele, essas aulas foram interrompidas quando ele se mudou para Viçosa por não conseguir transportar para o novo lar os equipamentos necessários para a continuidade da prática. Glória e Rosa faziam aula de balé e teatro durante o ensino fundamental. A mãe de Rosa considerava importante que a filha experimentasse diversas atividades fora da escola, como balé, violão e teatro, além do inglês e da natação. Assim como Vitor, essa aluna participava de cinco atividades extraescolares.

Acerca das atividades que realizava no contraturno, Rosa disse que gostava e “[...] *tentava não pensar na escola, porque o resto do tempo [eu] estava estudando. Essas atividades eram os momentos que me relaxavam e sinto muita falta aqui [em Viçosa]*”.

Apesar de terem morado na região metropolitana de Belo Horizonte (MG), Rosa e a mãe iam ao cinema, mas não ao teatro e a museus com frequência. Na maior parte das vezes, essas práticas culturais estavam relacionadas à programação da escola.

Glória afirmou ter sido uma criança muito tímida e, como enfrentamento da timidez, ela frequentou aulas de teatro, algo que ela gostava e a ajudava a ter contato com outras pessoas. Ela também foi a única aluna que disse ter militado em um grupo religioso católico em sua cidade. No grupo, ela e os colegas recolhiam alimentos para doação, ajudavam na organização da igreja e conversavam sobre passagens bíblicas.

A prática de esportes é comum a Vitor, Tomás e Rosa. No caso desse aluno, as práticas de natação, xadrez e handebol foram escolhas da mãe e aconteciam no contraturno escolar. Essas atividades foram interrompidas quando ele passou a se dedicar à preparação para apresentação ao exame de seleção do CAp-Coluni. Para Vitor, essas práticas aparecem ligadas à competição, ou seja, a “*ganhar*” a medalha. Ele disse:

*Xadrez eu ganhei bastante e comecei no colégio privado. O filho da diretora e o amigo dele começaram a dar aulas de xadrez, mais ou menos no 6º ou 7º ano. Meu melhor ano foi no 8º, que competi o campeonato estadual em Além Paraíba (MG). Para mim que jogava no intervalo da aula, estava ótimo. [Em] handebol nunca fiquei tão satisfeito, mas ganhei algumas medalhas de prata e de ouro. Em algum momento parei todas essas atividades para estudar para o Coluni.*

[...]

*Jogava handebol nos jogos municipais. Teve um ano [que] participei bem mais, joguei: Handebol, Basquete, Vôlei, Xadrez, Atletismo e Natação. Tive oportunidade de jogar mais Xadrez, fui para a [etapa] microrregional dois anos seguidos, uma regional e outra estadual, no caso de níveis de jogos escolares estaduais. [Eu] tive resultados bons. [Eu] joguei xadrez um ano, ganhei [a] medalha e me colocaram para jogar Vôlei sendo que nem inscrito eu estava direito, eu simplesmente fui para ganhar medalha. (Vitor, 16 anos)*

O pai de Tomás considera que a prática de esportes, a turma de amigos que ele construiu ao longo dos anos e as atividades de lazer às quais o filho teve acesso ajudaram-no a construir sua excelência escolar. A organização da agenda de atividades de Tomás, principalmente nos anos em que ele viajava diariamente para assistir às aulas em outra cidade, revela como ele fazia para administrar todas essas tarefas:

*Durante a semana eu fazia várias coisas. No 6º ano fiz natação, no 7º [ano, fiz] academia. E nos outros eu sempre jogava bola em uma escolinha de futebol que tinha aqui. Eu também fiz inglês. Era mais uma coisa que eu tinha para encaixar, e o fato de eu ter mais facilidade, [eu] não tinha que ficar tanto tempo preso nos livros estudando. Eu conseguia pegar o conteúdo com mais facilidade. Em menos tempo eu conseguia entender a matéria. (Tomás, 17 anos)*

Os sete casos que declaram as vivências extraescolares ao longo do ensino fundamental constituíram-se como uma vantagem em suas trajetórias escolares. Corroborando com Fialho (2012), o tempo livre, no qual aloca-se essas atividades, passa a ser utilizado para a socialização

desses jovens e em que as famílias, em especial as frações das camadas médias, acreditam que converter-se-ão em ganhos sociais, escolares e profissionais. Esses relatos revelam, portanto, “as intenções, interesses e perspectivas dos estudos por parte dos pais revelam o quanto eles estão mobilizados e dispostos a investir numa formação internacional para os filhos” (FIALHO, 2012, p. 114).

Na ótica de Bourdieu (1983, p. 136), o conjunto de esportes e de práticas esportivas caracteriza-se como uma “oferta destinada a encontrar certa demanda social”. O encontro ao qual o autor se refere ocorre porque os sujeitos engajam-se conforme sua posição nas frações de classe para a escolha de uma prática esportiva. Na ótica do autor, para além de qualquer distinção, as práticas de esportes ou de quaisquer outras atividades de natureza extraescolar depende do capital econômico, do capital cultural e do tempo livre para a execução delas. As frações das camadas médias, cujas vivências extraescolares dos filhos foram elencadas no Quadro 2, tendem a conceber as vivências de natureza esportiva, como a academia, o futebol, o handebol e a natação, como um meio de “estilização da vida”, tratando e reconhecendo seus corpos com um fim determinado específico, dado os efeitos que os exercícios físicos produzem e com vistas a preencher as esperanças “ascéticas dos indivíduos em ascensão”, preparando-os “para encontrar satisfação no próprio esforço e aceitar – é o próprio sentido de toda sua existência – gratificações posteriores em função de seu sacrifício presente” (BOURDIEU, 1983, p. 151). Para o autor, há, também, o efeito social que essas práticas de esportes produzem por meio de reuniões, encontros e outros ambientes de socialização e de criação de disposições constitutivas do *habitus* desses sujeitos.

No entanto, mesmo com todas as disposições e as ações parentais tratadas neste capítulo que favorecem a construção do percurso de excelência até o ingresso no CAp-Coluni, encontraram-se as declarações praticamente unânimes de que eles se depararam, inicialmente, com vivências escolares distintas daquelas que foram vivenciadas até o ingresso na instituição, conforme será tratado, a seguir, no último capítulo desta pesquisa.

## **CAPÍTULO IV**

### **AS VIVÊNCIAS ESCOLARES DOS “MAIS” EXCELENTES DENTRE OS EXCELENTES**

Este capítulo é dedicado ao estudo das vivências escolares durante o ensino médio dos oito sujeitos investigados. São abordadas cinco categorias: (i) as rotinas escolares e as práticas de estudo no CAp-Coluni, (ii) as relações com o corpo docente, (iii) as relações de amizade entre os alunos, (iv) projetos e atividades pedagógicas no CAp-Coluni e (v) as perspectivas de futuro dos mais excelentes dentre os excelentes.

A definição dessas cinco categorias se deu tal como detalhado no início do capítulo anterior, e, desta vez, buscando as regularidades e as singularidades nas vivências escolares no CAp-Coluni dos mais excelentes dentre os excelentes da primeira série do ensino médio até o momento da entrevista. Neste capítulo, a primeira categoria, intitulada as rotinas escolares e as práticas de estudo no CAp-Coluni, engloba quatro unidades de registro: (i) a rotina escolar diária na primeira série do ensino médio, (ii) a rotina escolar diária na segunda e na terceira séries do ensino médio, (iii) as práticas de estudo em grupo e (iv) as práticas de estudo individuais. Na segunda categoria, denominada as relações com o corpo docente, as cinco unidades de registro agrupadas são: (i) a aproximação entre estudantes e docentes nas instâncias consultivas e deliberativas do CAp-Coluni, (ii) a crença de favorecimento dos docentes nas avaliações escolares, (iii) a mediação dos docentes na resolução de conflitos, (iv) a orientação e a aproximação dos docentes em olimpíadas e atividades científicas e (v) o atendimento prestado pelo corpo docente. A terceira categoria, nomeada como as relações de amizade entre os alunos, engloba quatro unidades de registro: (i) a aproximação e a interação com os colegas de turma, (ii) a ocupação de cargos de liderança nas turmas, (iii) o distanciamento dos colegas do ensino fundamental e (iv) os conflitos entre os colegas de turma. Para a categoria qualificada como os projetos e atividades pedagógicas no CAp-Coluni, há apenas uma unidade de registro: (i) o envolvimento com os projetos e as atividades pedagógicas. Por fim, a última categoria tratada neste capítulo e que aborda as perspectivas de futuro dos sujeitos investigados integra duas unidades de registro: (i) as formas de admissão nas universidades pretendidas e (ii) as vivências escolares e a construção das aspirações no ensino superior.

#### **4.1 As rotinas escolares e as práticas de estudo no CAp-Coluni**

No CAp-Coluni, durante a primeira série do ensino médio, as aulas são ofertadas no turno vespertino e nas demais séries, no turno matutino. Porém, a partir das decisões colegiadas

e conforme as demandas para execução das atividades pedagógicas, os horários de aulas podem ser alterados entre os turnos ou entre os dias da semana. Essa dinâmica resulta na elaboração de um “Horário Especial de Aulas”, que é publicado na semana anterior à sua implementação. A possibilidade de alternância da oferta de aulas entre turnos dificulta o compromisso dos alunos com outras atividades, como, por exemplo, práticas desportivas ou aulas de música com horário fixo semanal. Tal situação se junta ao alto nível de exigências escolares, levando os alunos a uma dedicação exclusiva ao colégio, especialmente durante a primeira série, quando se encontram ainda em processo de afiliação intelectual e institucional (COULON, 2008).

A entrada na primeira série do ensino médio do CAP-Coluni, para Alice foi:

*Na 1ª série, nós entramos e levamos um choque. Principalmente quem vem de escola particular, por estar acostumado com tudo na mão e não ter que dedicar tanto para conseguir as coisas. Ou seja, nós viemos de um lugar de conforto. Quando você cai em uma escola federal que exige mais de você, [você] tem certo medo. (Alice, 17 anos)*

A mãe de Alice é amiga de uma docente do CAP-Coluni e, por isso, a filha tinha informações sobre o modo de funcionamento do colégio e das exigências das disciplinas. Isso fez com que ela, para atender essas novas exigências escolares, passasse a dedicar mais tempo aos estudos, desde o início do ano letivo, com vistas a evitar uma reprovação no fim do ano. De acordo com a entrevistada, existia o receio entre os alunos da primeira série de serem reprovados por não darem conta das exigências da escola. Alice descreve sua rotina assim que ingressou no CAP-Coluni, indicando a intensidade de sua dedicação aos estudos, que ocupava todo o seu tempo, em todos os dias e era maior que aquela que marcou seu percurso durante o ensino fundamental. Ela disse:

*No primeiro bimestre eu ia para a biblioteca<sup>35</sup> todos os dias na parte da manhã porque as aulas eram à tarde. Meu pai me buscava e eu ia almoçar na casa da minha avó. Os meninos até brincavam que eu não conhecia o RU [Restaurante Universitário] até o ano passado. No segundo bimestre, eu vi que dava conta de conciliar a rotina, aí eu comecei a estudar mais em casa. Pois, a biblioteca é um ambiente [em] que você tem que fazer silêncio e ficar ali em silêncio para poder concentrar. Mas eu sofria muito por estar em uma época de adaptação e ter que estudar o tempo inteiro, dedicar mais do que antes. Então a parte do ficar em casa na 1ª série foi importante para eu poder me adaptar e entender como funcionava a dinâmica do colégio. (Alice, 17 anos)*

A realização dos estudos na Biblioteca Central da UFV (BBT) permitia, segundo Alice, tanto a concentração nos estudos, como a realização dos estudos com colegas de turma. Referindo-se à colaboração e ajuda mútua entre os pares nos momentos de estudo, ela disse:

*Os meninos têm uma facilidade maior com a área de exatas e nós [meninas] com a das humanas. Quando estamos estudando as aulas de exatas e temos alguma dúvida,*

<sup>35</sup> Alice se refere à Biblioteca Central (BBT) do campus Viçosa da UFV, onde são disponibilizados espaços para estudos individuais. A BBT é indicada nas entrevistas como o ponto de encontro dos alunos do CAP-Coluni, onde ocorre a ajuda mútua entre eles para a realização dos estudos, devido ao fato de que vários estudantes se dirigem para esse espaço.

*sempre perguntamos para eles e eles tentam resolver os exercícios conosco e vice-versa. Quando estamos estudando humanas e tem algum módulo da apostila que eles têm dúvida, eles sempre vêm tirá-las. (Alice, 17 anos)*

As práticas de estudo de Alice se concentravam de segunda a sexta-feira. Os fins de semana eram reservados para se encontrar com as amigas do estabelecimento de ensino frequentado no ensino fundamental, exceto os finais de semana que eram vésperas das semanas de avaliações do CAp-Coluni. Nesse caso, ela disse que permanecia em casa para se preparar.

O receio da reprovação, especialmente na primeira série, a supervalorização do bom desempenho, a diferenciação entre brilhantismo de alguns alunos frente aos esforços de outros no CAp-Coluni, bem como as disposições à competição dos alunos selecionados para ingresso no colégio, são expressas no relato de Alice:

*Vimos de escolas que, talvez, não exijam tanto da gente. Os professores até comentam que éramos destaques nessas escolas, mas quando chegamos ao Coluni notamos que tem muitas pessoas de destaque também. Então essas pessoas têm medo, porque antes tínhamos um desempenho acima dos nossos colegas de turma, eramos chamados de puxa-saco e tudo. E, no Coluni, tem uma diferença entre uma pessoa ser estudiosa e ser inteligente: a pessoa que é inteligente consegue se sair muito bem. Tenho um amigo que no primeiro bimestre [do ano letivo] da 1ª série, enquanto todo mundo estava pegando recuperação em Matemática, ele havia tirado 18 [em 20 pontos]. Mas ele já tinha uma rotina de estudo pré-estabelecida desde o pré-Coluni, ele sempre estudou muito. O medo de reprovar é: você não sabe onde está caindo, onde você está entrando, nem sabe o esquema e a dinâmica. Até existem as recuperações paralelas, mas ainda existem pessoas que não dão conta. (Alice, 17 anos)*

Na segunda série do ensino médio, Alice relatou que sua rotina de estudos se alterou no que se refere ao local de realização dos estudos, pois ela passou a estudar em casa a maior parte do tempo, indicando que ela passou a considerar que não precisava mais do apoio dos colegas para o estudo dos conteúdos. Ela relatou também que o nível de exigências na segunda série se elevou, fazendo com que o tempo de dedicação aos estudos que era necessário para concluir as atividades escolares se ampliasse. Em suas palavras:

*Fui muito pouco para a Biblioteca, praticamente não estudava lá [e] conseguia manter essa rotina em casa por já ser veterana e entender a dinâmica do colégio, além de já ter uma independência maior por saber o que tem que se fazer. Na 2ª série, acaba que tem uma carga de trabalho muito maior [e] por semana você chega em casa com quatro, cinco trabalhos. Então nós passamos a maior parte da 2ª série fazendo trabalho e estudando para as provas em cima desses trabalhos e [os professores] exigiam um pouco mais de dedicação. Acabava que os finais de semana eram para resolver esses trabalhos ou terminá-los. (Alice, 17 anos)*

Sobre a intensidade das exigências escolares do CAp-Coluni, a organização do tempo para atender a essas exigências e obter bom rendimento escolar, o tempo que se leva para adaptação à dinâmica do colégio e as estratégias de estudo, Alice disse que:

*É uma dinâmica [a do CAp-Coluni] que você precisa conciliar tudo para saber aproveitar tudo que o Coluni te oferece. E você precisa saber que tem o tempo de estudo, pois há várias pessoas que jogam tudo para o alto e só querem aproveitar e acabam tendo um bom desempenho e conseguindo passar de ano. Mas depende muito*

*da pessoa, algumas conseguem ler na hora da prova e gravar as coisas, outras não. Eu nunca consegui estudar na hora da prova e fazer, sempre tinha que estudar na semana anterior para conseguir assimilar a matéria da prova. A dinâmica do colégio é muito intensa, pois você tem um contraturno muito ocupado com atividades, tem uma vida pessoal para cuidar, um turno [em] que os professores te enchem de matérias, mas depois que você passa do meio da 1ª série você consegue entender e se adaptar melhor. (Alice, 17 anos)*

Ao se referir aos colegas que apenas leem o conteúdo das disciplinas às vésperas das provas e ainda assim obtêm um bom rendimento, Alice destaca que isso se dá apenas em algumas disciplinas, ou seja, àquelas da área de Ciências Humanas, pois em relação às disciplinas da área das exatas, o rigor e as exigências são mais elevadas, o que indica uma hierarquia entre as disciplinas no CAP-Coluni, já destacada por Gomes e Nogueira (2017). A entrevistada disse:

*Mais [disciplinas] voltadas para as áreas de humanas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia. São matérias que eles deixam de lado para fazer outras coisas. A parte de [ciências] Exatas é mais puxada, pois como o Coluni é um colégio federal, ele exige mais. Acredito que para essas matérias não tem como você simplesmente jogar tudo para o alto. (Alice, 17 anos)*

Caíque disse que chegou ao CAP-Coluni “*com muita vontade de estudar*”. Contudo, no primeiro semestre de aulas, ele enfrentou uma dificuldade relativa à organização do tempo. Como as aulas eram ofertadas no turno vespertino e ele tinha dificuldades para acordar cedo, viu seu rendimento escolar ficar comprometido. Na disciplina Educação Física, por exemplo, ele quase foi reprovado por não conseguir acordar cedo para frequentar as aulas. Passada a situação inicial vivenciada e inspirado nos conselhos da mãe sobre como deveria estudar, sua rotina de estudos foi organizada da seguinte forma:

*La para a aula, prestava atenção, pensava vou anotar tudo que conseguir e as coisas que os professores mandavam fazer em casa. [Eu] chegava em casa depois da aula, não ficava na Biblioteca e ficava a noite inteira estudando aquilo. Foi um bimestre [em] que consegui fazer o que nunca tinha feito antes: sentar na mesa com o computador para estudar tudo e fazer revisão. Sempre tive noção da importância disso porque minha mãe sempre me estimulava a fazer isso: estudar em casa, pegar a matéria, revisar. Ela falava que isso era uma coisa que se fazia no mesmo dia enquanto ainda está com o conteúdo na cabeça. Funcionou até a primeira metade do ano [letivo]. Na segunda metade com os trabalhos ficou difícil. (Caíque, 17 anos)*

Os trabalhos aos quais Caíque se refere são aqueles atribuídos aos alunos no âmbito das disciplinas e, especialmente, sua participação no Programa de Iniciação Científica Jr. (PIC)<sup>36</sup>, desde o segundo semestre da primeira série do ensino médio.

Caíque, ao se referir ao ritmo de trabalho do CAP-Coluni, destaca que ocorre um processo de estranhamento para a maior parte dos alunos na primeira série, especialmente

<sup>36</sup> Trata-se de um programa destinado aos estudantes laureados nas edições da Obmep. Os medalhistas que ingressam no programa e participam de todas as etapas dele fazem jus a uma bolsa mensal concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Informações disponíveis em: <<http://www.obmep.org.br/pic.htm>>. Acesso em: 19 out. 2020.

porque todos estavam acostumados a um excelente desempenho quando cursavam o ensino fundamental e querem manter o mesmo resultado no colégio onde as exigências são elevadas. Ele destaca, no entanto, que ocorre um processo de adaptação do aluno à medida que se progride no curso, quando passa a ser possível conciliar outras atividades com o estudo para as avaliações do colégio.

*Para alguém fora do Coluni, a visão [é] que todo mundo que está lá é diferente: é aluno dedicado, inteligente, estudioso. A escola dá muita coisa e você tem que aguentar o ritmo da faculdade, que não é muito distante da realidade, mas não necessita de tanto esforço para alguns alunos. Você entra lá tentando se encaixar em um padrão: é o aluno do Coluni que estuda oito horas por dia depois que sai da escola, é o aluno que consegue revisar toda [a] matéria, que só tira 10. E muitas vezes o que acontece com o pessoal que entra lá que até o 9º ano [do ensino fundamental] está acostumado em tirar 10, vai bem em todos os trabalhos, não tem problema para entender a matéria é um perfil que de fora [do CAP-Coluni] o pessoal espera que esse padrão continue lá: todo mundo entra querendo ser estudioso. Só que, depois de um tempo, você percebe que não precisa disso tudo. Dá para conciliar outras atividades e ter um bom desempenho no Coluni sem necessariamente me matar de estudar e fazer mais nada. (Caíque, 17 anos)*

A disposição de disciplina do uso do tempo de Caíque é observada na sua planilha de estudos, ainda que ele reconheça que sua organização não é rigidamente observada ao longo de todo o semestre. Nela, ele elenca o tempo necessário para se dedicar a cada matéria, para fazer as atividades escolares do dia e para revisar o conteúdo:

*Todo ano letivo começo organizando uma planilha do que vou precisar estudar. O que [eu] tenho mais dificuldade, como Sociologia e Filosofia... Eu não vou mal, mas sinto que tenho uma deficiência, então gosto de dar mais atenção. Nessa planilha, [eu] coloco quantas horas por dia preciso estudar quando sai o horário de aulas. Por mais que [o horário] não seja seguido, organizo tantas horas para a matéria, para fazer as atividades do dia e revisar. Funciona nas duas primeiras semanas, depois tudo vira um caos. Sentar para estudar nunca foi meu forte, vou estudando à medida que vai sendo necessário e, normalmente, acabo deixando as coisas para última hora. Em semana de provas, sento para estudar, mas vejo meus amigos que sentam para estudar e depois da prova ficam estudando uma tarde até nove horas da noite na Biblioteca. [Eu] não consigo fazer isso, três horas da tarde vou embora para casa porque já vi a matéria do jeito que [eu] tinha que ver. Para mim isso basta, já consigo entender a matéria para a prova e está ótimo. (Caíque, 17 anos)*

Com a mudança para o turno matutino na segunda série do ensino médio, Caíque passou a ter os turnos vespertino e noturno inteiros para estudar. Isso, sob seu ponto de vista, o auxiliou a obter melhores rendimentos e permitiu que ele interagisse com outras pessoas no CAP-Coluni e para além da escola.

Clarice, por ter frequentado um ano em outra instituição federal de educação básica, possuía certa experiência para articular os horários de aula e o tempo de estudo. Apesar disso,

ela fala de um período de estranhamento<sup>37</sup> e de suas dificuldades para continuar sendo a melhor aluna da turma ao ingressar nessa instituição:

*Foi um ano muito difícil. Estudei demais, me preocupava demais. Na escola, era muito fácil ser a melhor. Eu não me esforçava quase nada, então não precisava me preocupar com nota aquela prova que era fácil para mim e difícil para meus colegas, [pois] o nível das provas [era] muito fácil. Ir para o Cefet me fez passar muita dificuldade. [Eu] sempre tentava estar entre os melhores alunos. Eu me coloquei essa pressão lá, não os meus pais. Sofri muito, me mantive nos melhores alunos sempre, mas precisei me doar muito. Dormia duas horas por noite, o ambiente era tóxico, tudo me sugava muito. Eu me cobrava demais, tinha uma turma que não era tão acolhedora, tudo pesava muito e meu psicológico não estava bem. Minha entrega era muito cansativa e o retorno nas notas não era satisfatório. (Clarice, 17 anos)*

Ela disse que não teve a dificuldade em se adaptar ao ingressar no CAP-Coluni, como os colegas dela dizem ter tido. Ao contrário de Caíque, sequer o funcionamento das aulas no turno vespertino lhe causou qualquer dificuldade de adaptação. No turno matutino, ela se dedicava aos estudos ou à execução de algum trabalho escolar, e frequentava as aulas à tarde:

*Quando fui para o Coluni, [em] que eu tinha a manhã e a noite para estudar foi um acréscimo muito grande. Eu estudava de 8 até 11h da manhã e à noite de 20 as 22h. Era bom porque, como eu estudada de tarde, não tinha problema em acordar muito cedo caso precisasse. Na semana de provas, [eu] podia ficar até mais tarde estudando. Sempre foi assim. (Clarice, 17 anos)*

Ainda que Clarice tenha se mostrado afiliada à primeira série no CAP-Coluni, ela disse que na segunda série encontrou dificuldades para se adaptar, o que interferiu em seu rendimento acadêmico:

*Foi um ano [a segunda série do ensino médio] conturbado. Não me via tão motivada nos meus horários. Tinha muita coisa de tarde que me atrapalhava demais, muita aula à tarde. Meu método de estudo foi igual, mas eu não dedicava tanto tempo como na 1ª série. Estudava muita Química porque era a matéria mais difícil e que cobrava mais.*

[...]

*Na 2ª série, [meu rendimento] caiu muito. Não tenho tanta base porque no quarto bimestre [do ano letivo] estou muito tranquila e eu foco no Pism [Programa de Ingresso Seletivo Misto]. Estava até supressa com algumas notas porque sempre me mantenho muito constante no primeiro, no segundo e no terceiro bimestres. Quando chega no quarto [bimestre] desanda, não tenho tanta comparação. Na 2ª série e, as matérias são diferentes da 1ª [série]. É muita matéria decoreba, principalmente em Matemática. Meu rendimento, embora eu olhando pela nota fosse maior na 2ª série do que na 1ª [série], mas sabendo do que eu aprendi, sei que aprendi muito mais na 1ª série. (Clarice, 17 anos)*

<sup>37</sup> Coulon (2008), tratando do processo de afiliação intelectual de um estudante à instituição de ensino superior na qual ele ingressa, argumenta que, após o ingresso, o estudante passa por um período de estranhamento. Essa dificuldade se refere, em especial, aos conflitos e às rupturas vivenciadas pelos estudantes quando da transição do ensino médio para o ensino superior, devido a normas e exigências distintas. Além disso, a chegada na universidade configura-se como um momento de confronto, no qual o aluno busca compreender qual papel deve assumir no novo espaço. Costa (2017, p. 174) identificou algo semelhante ao observar que “nem sempre os que não precisavam de grandes esforços para se mostrar excelentes ao longo da educação básica conseguiam manter-se como estudantes destacados na graduação. O ritmo próprio do ambiente universitário, a densidade e a novidade dos conteúdos, as lacunas na formação básica e o alto nível de exigência de alguns professores são alguns dos aspectos que requerem esforços redobrados”.

O ato de decorar a matéria aparece na fala de Clarice como algo depreciativo e remete à relação que esses excelentes alunos têm com o saber. Às vésperas das semanas de provas e a depender da quantidade de trabalhos escolares a serem executados em casa, ela dedicava as noites de sábado para os estudos, enquanto o domingo era dedicado ao descanso e à igreja, na qual participava de um grupo de louvor. A entrevistada tem como hábito estudar sozinha, sem a companhia de outros colegas. Ela faz a revisão dos conteúdos ensinados pelos professores em sala de aula, pesquisa em outros livros paradidáticos para complementar os estudos e faz resumos de todo conteúdo. Ela disse:

*Sempre estudei mais pelo lado teórico do que por exercícios. Como Química na 1ª série sempre busco livros e cadernos. Meu principal meio de estudo é pelo que os professores passam e fazendo resumo. Sempre me dei melhor assim. Nunca fiz exercícios na vida de pegar lista, não me habituo. Defendo uma coisa desde sempre que é a formação de base do conteúdo e vejo isso muito nos exercícios que eles fazem e passavam em sala. Os exercícios facinhos que passam ensinando, porque é ali que aprendo. Para mim, não faz sentido uma lista de cem exercícios só para decorar porque vejo isso muito na galera. Eles [os colegas] pegam [uma lista] para decorar as fórmulas de alguns exercícios. (Clarice, 17 anos)*

Francisco disse ter tido dificuldade em se adaptar à nova rotina de estudos no CAP-Coluni, o que afetou seu rendimento no primeiro bimestre. Uma razão apresentada por ele é o fato de que cursou o ensino fundamental no turno matutino e a primeira série do ensino médio era ofertado no turno vespertino, o que dificultou sua organização dos estudos. Outra razão apresentada é o fato de que durante sua preparação para o ingresso no CAP-Coluni, ele conseguia aproveitar o período da noite para a realização dos estudos, mas após o ingresso no colégio ele teve dificuldades de manter, inicialmente, esse ritmo de estudos. Segundo Francisco:

*Na 1ª série, [eu] estudava a tarde e tentava sempre estudar de manhã porque à noite observei que não dava certo. Já na segunda série, [eu] tinha aulas de manhã e tinha que estudar à tarde. No início, foi bem difícil porque [eu] almoçava e ficava muito tempo distraído. [Eu] tinha bastante dificuldade em começar a ter uma constância na rotina de estudo pelo fato das aulas terem mudado de turno e não sabia como lidar com isso. Aos poucos, fui me disciplinando em relação a isso, quando chegou ao segundo e terceiro bimestre [do ano letivo], [eu] já estava disciplinado e as coisas foram fluindo. Basicamente meu tempo de estudo era a tarde.*

[...]

*No primeiro bimestre [do ano letivo], [eu] já tinha tirado notas baixas em Matemática e Química e já fiquei em alerta. Preocupado, tive que mudar meus hábitos indo para a Biblioteca mais cedo. Mas, primeiro [eu] tomava café no Restaurante Universitário umas 7h e observei que na Biblioteca tive um rendimento maior porque no segundo bimestre [do ano letivo] melhorei muito o rendimento em relação ao primeiro bimestre [do ano letivo]. (Francisco, 17 anos)*

Também no caso de Francisco se observa uma imediata tomada de decisão quanto à organização da rotina de estudos, logo após os resultados das avaliações do primeiro bimestre. Francisco reorganizou os horários de estudos, ampliando-os, passou a frequentar as monitorias

e os atendimentos individualizados ofertados pelos docentes do CAp-Coluni, e elegeu a Biblioteca Central da UFV como local de estudos. Sobre essa rotina, Francisco disse:

*Estudava em grupo e sozinho. Gostava muito de ir às monitorias, não de todas as matérias. Ia à monitoria de Física, que por sinal foi a matéria que tirei mais de 80%. No primeiro bimestre [do ano letivo], Física foi uma matéria que me encantei muito, mas não tinha o rendimento muito bom, [eu] fiquei na média e quis melhorar indo nas monitorias. Quem me acompanhava [nas monitorias] era uma colega da minha turma e outra de outra turma. A gente sempre ia às monitorias juntos, praticamente todas de Física, lá a gente estudava em grupo. Quando [eu] ia para a Biblioteca, geralmente estudava sozinho, mas não isolado. Minhas amigas também estavam [na Biblioteca], mas cada um estudava em seu canto. (Francisco, 17 anos)*

Conforme Barbalho (2008) e Nogueira e Lacerda (2014), no contraturno, os alunos do CAp-Coluni contatam seus professores nos seus respectivos gabinetes para sanar dúvidas em relação aos conteúdos ministrados e para discutir outros assuntos relativos às práticas de estudo. Sobre o atendimento individualizado dos professores aos alunos, Nogueira e Lacerda (2014, p. 156) destacam que:

Esse tipo de conduta, ao mesmo tempo que auxilia o estudante na apropriação dos conteúdos curriculares, instrumentaliza os professores com informações sobre as maneiras discentes de estudar e sobre os conhecimentos prévios e processos cognitivos dos jovens, o que, ao longo do tempo, qualifica os docentes no desenvolvimento de suas estratégias de ensino em sala de aula.

Francisco disse que se dedicou a pesquisar sobre métodos de estudo, tendo como objetivo aprimorar seu rendimento em um menor espaço de tempo:

*No meio do ano passado para esse ano, eu comecei a pesquisar muitos métodos de estudo. Eu sou do tipo de pessoa que fica pesquisando: como render mais, ou coisas assim. Gosto muito de youtubers que falam sobre essa temática. Atualmente, eu uso o método Pomodoro. Você estuda 25 minutos e descansa cinco. Mas descanso mesmo, sem mexer em nada, deitado na minha cama, por exemplo. Depois estudo mais 25 minutos e descanso cinco [minutos]. Faço isso quatro vezes, [e] depois de duas horas posso ter um descanso maior que dá uns 20 minutos e tomo café ou faço alguma coisa diferente. Vejo que isso me ajuda muito na questão do foco, porque preciso manter o foco e ter descanso logo em seguida. Consigo absorver as coisas melhor e isso tem me ajudado bastante, esse ano principalmente por ser meu ano do Enem. (Francisco, 17 anos)*

Cabe destacar que Francisco participa de um coral da UFV, o que ocupa parte do seu tempo e amplia suas possibilidades de formação e de estabelecer redes de relações. Sobre essa participação, ele disse:

*Acredito que me favorece em relação ao crescimento por as vezes a gente não saber lidar com pessoas mais velhas e que vivem em uma realidade totalmente diferente. Quando a gente está em um coral, especialmente as pessoas que são do mesmo naipe [de voz] que eu, somos mais próximos porque temos dois ensaios juntos, um só do naipe [de voz] e outro ensaio geral. Temos que manter uma unidade, então temos que nos manter unidos. Por conta disso, e para nos mantermos unidos, precisamos ter uma boa convivência. Aprendi a ter essa convivência mais agradável e a ter uma amizade com pessoal mais velho do Coral. (Francisco, 17 anos)*

Francisco também milita em um grupo religioso. Ele relata na entrevista que o apoio afetivo e moral proporcionado pelos vínculos com outros membros desse grupo o auxiliou a superar as dificuldades relativas ao elevado nível de exigência escolar do CAP-Coluni:

*Por que não ter me distanciado e ter amigos muito fortes, isso me deu uma força muito grande para passar o ano, porque tem momentos que se tem dez mil coisas para fazer e não sabemos como lidar com isso. Especialmente em relação aos trabalhos, por eu ter um temperamento mais tranquilo e pela questão espiritual. Sempre busquei me manter firme em relação a isso e acredito que não tive tantas dificuldades para superar estes desafios. Claro que as dificuldades vieram em relação aos trabalhos, às vezes a gente não consegue organizar o tempo e dar conta dos trabalhos, mas consegui vencer os obstáculos com mais facilidade por questão desses dois fatores. (Francisco, 17 anos)*

Glória destaca, em relação ao ingresso no CAP-Coluni, que vivenciou um impacto. Nas semanas de provas, Glória se dedicava intensamente aos estudos para obter alto rendimento nas avaliações. Sua rotina de estudos era intensa, indo do turno da manhã até a madrugada e dividindo espaço com projetos extraescolares da escola, tais como o Grêmio Estudantil e a MiniOnu<sup>38</sup>. De acordo com a entrevistada, ela recebeu uma orientação dos veteranos para estudar muito, o que fez com que ela ficasse “desorientada” e estudando “24 horas por dia”. A ela, os veteranos disseram: “Estuda muito”. Eles falaram: “Estuda, senão você não vai passar de ano”. Eu tirei 90 [pontos] nisso. Então estudei loucamente”. Por isso, sua rotina passou a ser a seguinte: “quase todos os dias [eu] acordava cedo porque fazia academia de manhã que começa às 6h. E depois da academia, [eu] começava a estudar. Às vezes, [eu] ficava a noite inteira estudando, até umas 3h da manhã e dormia de manhã”.

Devido à falta de tempo ao longo da primeira série do ensino médio, ela abandonou até mesmo a leitura, que tanto aprecia. Se estivesse se sentindo muito cansada, ela disse que assistia a um filme. Todavia, a intensidade de dedicação aos estudos não diminuía nos fins de semana. Em sua entrevista, ela declarou que sempre estudou muito desde pequena e, por isso, os fins de semana não existiam para ela. A entrevistada atribui seu adoecimento em um determinado período a essa dedicação intensa ao trabalho escolar:

*Até o meio do ano [da segunda série do ensino médio] foi praticamente a mesma coisa. Só que passei minhas férias de julho estudando para as olimpíadas [científicas], cheguei muito cansada e fiquei muito doente. [Eu] tive que dar uma organizada e parada porque minha imunidade caiu muito por estar estressada. [Eu] estava pegando uma gripe atrás da outra [e] tive que dar uma amenizada. No final do ano minha rotina voltou ao normal. (Glória, 17 anos)*

A rotina normal à qual Glória se refere é a leitura diária da matéria dada em sala de aula e a realização de pesquisas sobre os conteúdos para aprofundamento. Ela disse: “Pesquisei algo na internet, principalmente Química e Física. Sempre tem alguma coisa que acontece devido

<sup>38</sup> A MiniOnu é “um projeto promovido pelo Departamento de Relações Exteriores da PUC-Minas, com a proposta de debater temas internacionais” (GOMES; NOGUEIRA, 2017, p. 203).

*àquilo que estou estudando, mas realmente não sou do tipo de pessoa que faz muitos resumos e exercícios”.*

Apesar de toda a dedicação aos estudos, Glória disse que teve receio de ser reprovada na disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês. Para evitar esse insucesso, ela recorreu a um curso livre do idioma, no qual se matriculou com o aval de seus pais. A mãe de Glória disse que também observava a preocupação da filha quanto ao desempenho em Inglês, diante do fato de que outros estudantes eram fluentes nessa língua. Sobre o receio da reprovação na disciplina e a estratégia adotada para prevenir o insucesso, a mãe declarou que observou *“quando ela chegava da escola [ela] estava desesperada pelo fato de todo mundo ser muito bom [na língua] e ela não saber inglês. Mas amando tudo e com tanta vontade de aprender e era realmente o que ela queria. Fiquei aliviada com isso”*. Já a filha, ao chegar no CAP-Coluni, pensou *“que fosse ser reprovada em várias matérias assim como todos os alunos pensam”*.

Desde quando ingressou no CAP-Coluni, a dedicação de Rosa aos estudos tem sido integral. Ela vivenciou o mesmo estranhamento com a nova rotina e as exigências escolares sentido pelos demais sujeitos entrevistados. Na primeira série, ela se dedicava aos estudos pela manhã na Biblioteca e nos horários do contraturno em que não havia aulas de Educação Física. Os almoços eram no Restaurante Universitário e, em seguida, ela ia para as aulas no CAP-Coluni, permanecendo no campus, portanto, desde as primeiras horas da manhã. Os fins de semana eram dedicados às visitas ao pai na cidade em que ele residia ou à realização de estudos, caso ela permanecesse em Viçosa. O ritmo intenso de estudos foi acompanhado de perto pela mãe, que aconselhava a filha a acompanhar os projetos escolares e elencar as tarefas prioritárias. Rosa considera que, diante do nível de exigências, as atividades agendadas no contraturno dificultavam sua dedicação aos estudos:

*Acredito que a agenda no contraturno pesa muito porque não tinha isso [no colégio anterior]. Só tinha um turno de aula e não tinha que ir à minha antiga escola para mais nada em outro turno. Às vezes o professor marca coisas de manhã, tinha aula a tarde e ainda os ensaios da Gincana [de Confraternização] a noite, então ficava bem pesado. E quando não tinha ensaio da Gincana [de Confraternização] de manhã, [eu] não rendia muita coisa e a noite também é complicado. (Rosa, 16 anos)*

Ela também expressa seu interesse no aprofundamento do estudo dos conteúdos desde o ensino fundamental e as formas utilizadas por ela para efetivar isso, além de seu gosto pelos estudos:

*Sempre tive muita vontade de trabalhar em pesquisa, ainda não sei [em] que, mas estou tentando descobrir a minha profissão na 3ª série. Gosto muito dessas coisas de investigar, de pesquisar coisas e de ir além daquilo que me é ensinado. Principalmente, quando estudava no colégio anterior, ainda às vezes as matérias eram explicadas muito rasas. Acontecia muito em Biologia, porque era uma coisa muito simplificada e às vezes ficava me perguntando o porquê disso. Muitas vezes a professora falava que não podia me explicar naquela hora porque ia muito além.*

*Ficava muito curiosa e quando chegava em casa, pesquisava as coisas e aprendia. Isso me ajudava a gostar de estudar. Acredito que seja um problema no sistema de ensino, porque tem algumas aulas que você aprende algumas coisas, só que não entende a aplicação do porque está aprendendo aquilo. E as pessoas veem aquilo como obrigação e não que você está aprendendo porque você realmente gosta. (Rosa, 16 anos)*

Na segunda série do ensino médio, Rosa considera que se organizou melhor em suas práticas de estudo, uma vez que as aulas eram pela manhã e os turnos vespertinos e noturnos foram dedicados aos estudos. A entrevistada considera que essa condição favoreceu a obtenção de um melhor rendimento. Já na terceira série do ensino médio, ela divide sua rotina escolar no CAP-Coluni com um curso preparatório para o ingresso na educação superior:

*Hoje em dia comecei a fazer cursinho por causa dos vestibulares. Mas, além do cursinho, depois da aula na parte da aula que fico livre vou para casa. Em casa, tento ler a matéria do dia, fazer exercícios que os professores passam e tento adiantar alguma coisa. Nem sempre dá, porque tem muita matéria que o professor dá dentro da sala e às vezes não dá tempo de fazer tudo. Acaba que acumula alguma coisa e tenho o cursinho a noite e as atividades dele para entregar. (Rosa, 16 anos)*

Tomás disse que tinha informações de que o CAP-Coluni era muito difícil e que a rotina escolar era diferente mesmo antes de ingressar no colégio. Assim, para obter bons resultados escolares, desde o início da primeira série ele acordava cedo para estudar em sua casa ou se deslocar para a Biblioteca Central, o que perdurava até próximo às 13h, pois ele só interrompia para almoçar e se dirigir ao CAP-Coluni para o início das aulas.

Na segunda série do ensino médio, Tomás estava mais adaptado ao colégio e ao nível de exigência escolar e, como consequência, disse que se sentia “*mais tranquilo*”. Sobre a segunda série no CAP-Coluni, ele disse: “*Eu não parei de estudar e nem deixei a escola de lado. Mas fui mais tranquilo, eu continuava estudando na biblioteca quando precisava, só que não foi com tanta pressão em cima de mim igual foi na 1ª série*”.

Nos fins de semana, Tomás visita com frequência os pais em sua cidade natal. Assim como os demais entrevistados, ele só dedicava os fins de semana aos estudos quando era preciso entregar trabalhos escolares atribuídos pelos professores ou em semana de provas. Ele disse também que se reúne com os amigos esporadicamente para jogar bola.

Na terceira série do ensino médio, antes da interrupção das aulas presenciais em razão da pandemia causada pelo novo coronavírus, Tomás, ao sair das aulas, almoçava no Restaurante Universitário e permanecia na Biblioteca Central por três ou quatro horas, conciliando as atividades do colégio com a preparação para o Enem e para os vestibulares. Sua rotina era regida por um cronograma de estudos encontrado na internet, que sugeria qual conteúdo estudar em determinado momento. Assim, ele “[...] *tentava seguir ele para não ficar muito perdido. Eu tentava dividir o meu tempo entre a escola e os vestibulares*”.

Tomás disse que realizou pesquisas na internet, acessando fontes fidedignas e consideradas de excelência, para planejar seus estudos, o que indica suas disposições à planificação:

*Esse hábito de procurar na internet, geralmente, é por fontes mais tradicionais, que eu sei que são confiáveis, sites que eu sei que são confiáveis ou materiais que tenham excelência. Um exemplo foi eu baixar na internet as apostilas de [nome da rede de ensino]. Eu consegui procurar na internet e achá-las para orientar os meus estudos. Fiz isso pelo critério de excelência, que é um conteúdo de qualidade. (Tomás, 17 anos)*

Diferentemente dos demais entrevistados, Vitor declarou não estudar tanto na primeira série do ensino médio e evoca a assiduidade nas aulas, a frequência às monitorias das disciplinas e o fato de fazer parte dos exercícios propostos pelos professores para explicar seu alto rendimento. Ele disse:

*Para ser bem sincero, eu acho que eu não estudava tanto assim. Sempre ia as aulas, nunca matei aulas. Eram sempre 30 faltas o ano inteiro. Eu estudava muito na semana de provas e na semana anterior estudava pouco. Mas, paralelamente, fazia alguns exercícios em casa. De Física, geralmente eram uns dez de cada lista, alguns de Matemática. Quando [eu] tinha dúvidas, frequentava as monitorias e estudava muito nos finais de semana, pois tenho mais facilidade de estudar na minha cidade aos fins de semana. (Vitor, 16 anos)*

Quando cursava a primeira série, Vitor declarou ter se deslocado todos os finais de semana para a casa dos pais, em outra cidade da zona da mata mineira. Na segunda e na terceira séries, esse deslocamento se deu em um número menor de vezes. Porém, indiferentemente do local onde estivesse nos finais de semana, todos eram dedicados aos estudos, de acordo com ele: “*estudava mais no período da tarde, pois me permito dormir até tarde [nos fins de semana]. Mas, quando não saio para fazer alguma coisa alguma coisa com meus pais fico estudando das 14h até as 20h*”.

Ainda na segunda série do ensino médio, Vitor começou a se preparar para os processos de seleção para ingresso no ensino superior: frequentou um curso livre de língua inglesa, ao mesmo tempo em que se envolveu com atividades de iniciação à pesquisa no CAp-Coluni. Por isso, sua rotina escolar sofreu algumas mudanças:

*Na 2ª série, comecei a [me] preocupar por ter uma carga de trabalho maior e comecei a fazer o Pibic [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica]. Ficou mais apertado, principalmente nos dias antes de fazer a apresentação [da pesquisa] e tive que mudar um pouco, fazer mais coisas em Viçosa em dias letivos. A 2ª série ficou mais apertada por causa do Enem, de ter certeza do que eu quero [fazer], [do que eu] vou tentar e conhecer mais vestibulares. (Vitor, 16 anos)*

Três relatos, dos oito colhidos, indicam a existência de um grupo de alunos cujo desempenho é bom, mas o comportamento e os hábitos de estudo diferem das práticas de estudo dos demais estudantes do CAp-Coluni. Esses casos indicam as estratégias de evitamento de um fracasso escolar na primeira série do ensino médio, etapa considerada difícil pelos membros

dessa elite escolar, por ser aquela em que não há o conhecimento pleno das normas e regras do colégio.

Dentre os oito casos investigados, sete relataram que a admissão no CAP-Coluni exigiu deles uma adaptação ao ritmo da instituição, se referindo às elevadas exigências escolares e à ampla liberdade que os alunos têm de organizar o tempo de estudos e a forma de fazê-los. Os relatos indicam que os alunos deviam executar as tarefas propostas pelos professores no âmbito de cada disciplina, mas eles tinham ampla liberdade para organizarem seus estudos, o que exigia deles disposições ao uso do tempo e à autonomia, além da disposição de dedicação intensa ao trabalho escolar. Barbalho (2008) e Gomes e Nogueira (2017), ao analisarem em suas pesquisas as práticas escolares no CAP-Coluni, também indicaram a justaposição entre rigor e exigência escolar e liberdade de organização dos estudos pelos alunos. Clarice é a única que disse não ter tido qualquer tipo de dificuldade de adaptação ao ritmo e às exigências escolares do CAP-Coluni, o que parece estar relacionado ao fato de que ela já havia cursado a primeira série do ensino médio em uma instituição federal, antes de ingressar no colégio.

Amparando-se na leitura de Bourdieu e Passeron (2014) sobre o contexto francês, a diferenciação encontrada nos relatos de Alice, Caíque e Clarice indicam que os estudantes “mais” excelentes da escola herdaram de seus meios sociais recursos culturais capazes de atender às demandas do CAP-Coluni, bem como disposições capazes de orientar suas ações ao longo de suas vivências escolares na instituição. Isso quer dizer, ainda na ótica dos autores, que a instituição legitima a posse de cultura dominante e a forma de se relacionar com ela, haja vista as disciplinas e a quantidade de projetos e atividades pedagógicas que requerem essas habilidades. Os alunos “estudiosos” do CAP-Coluni tendem a se submeter ao conhecimento transmitido pela escola, na medida em que o empenho e a diligência deles às tarefas escolares podem ser vistos pela escola como compensação dos “dons naturais” para o aprendizado. Por outro lado, os alunos “inteligentes” conseguem conduzir os estudos com mais autonomia dos conteúdos das disciplinas regulares, exteriorizando o “[...] ecletismo real ou pretendido e seu diletantismo mais ou menos frutuoso pela grande diversidade de seus interesses culturais” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 34). Interpretando a leitura dos autores, essa postura dos estudantes frente ao CAP-Coluni desvelam o dom, o brilhantismo aparentemente espontâneos e valorizados pelo colégio.

Ao final da primeira série do ensino médio, de modo geral, os alunos se familiarizam com a rotina institucional do CAP-Coluni, o que permite a execução de outras atividades além daquelas exclusivamente escolares, pois o medo da reprovação se dissipa.

## 4.2 As relações com o corpo docente do CAp-Coluni

O trabalho de Portes (2014) sobre as vivências estudantis de universitários pobres na UFMG indicou que o relacionamento com os professores era visto como estratégico, pois esse convívio agrega-se a outros fatores para permitir a inserção do estudante no mundo acadêmico. Para Costa (2017), também se referindo à educação superior, da relação entre os professores e os estudantes emerge um mecanismo capaz de construir uma autoimagem de excelência escolar. Isso se dá por meio do reconhecimento de ter sido orientado por um professor renomado em seu campo de atuação.

Os dados desta pesquisa indicaram que a proximidade dos estudantes com os professores enriquece suas vivências escolares, uma vez que dela emergem as orientações para a vida profissional, a obtenção de bolsas de iniciação científica e o reconhecimento do alto desempenho no colégio, tornando-os ainda mais destacados.

No CAp-Coluni, a relação de proximidade entre os alunos e seus professores pode ser descrita pela expressão “Família Coluni”, a qual “constitui um espaço importante para a inculcação, apropriação e realimentação da ideia de pertencimento e de identidade com um grupo maior no que se refere à coesão social, que tenha uma tradição específica” (BARBALHO, 2008, p. 31).

Alice, motivada pelo fato de que as histórias escolares dos membros de sua família estavam relacionadas ao CAp-Coluni, pois são egressos desse colégio, acreditava que os professores, por terem dedicação exclusiva à instituição, se empenhavam a aconselhar os estudantes. No colégio frequentado durante o ensino fundamental, ela disse que gozava de proximidade com o corpo docente, mas não via abertura com eles para tratar de assuntos fora do âmbito da sala de aula. No ponto de vista da entrevistada, a proximidade com os professores do colégio favorece também a mediação de conflitos e a busca de conselhos para a vida particular dos estudantes. Ela disse que:

*Quando temos problemas dentro da turma ou com algum outro professor, a gente sempre procura os [professores] que temos mais proximidade para poder conversar. Em assuntos como a Gincana [de Confraternização] e o Musical, quando precisamos de alguma ajuda ou instruções, procuramos [os] professores que temos mais afinidade. (Alice, 17 anos)*

Alice fez referência também a uma dimensão afetiva dos contatos com seus professores:

*Tem alguns, por temos mais proximidade, acabamos tendo contato pessoal, tem professores que procuramos para conselho da vida pessoal, outros para resolver problemas fora da escola, mas que seja relacionado à vida estudantil também. Procuramos eles à medida que a intimidade permite, pois existem professores que gostamos muito, mas que não dão abertura para esses tipos de ajuda. (Alice, 17 anos)*

A solidez que há na integração desses sujeitos ao corpo docente é peculiar ao espírito de corpo (BOURDIEU, 1996) dos membros dessa instituição. Os docentes do colégio parecem

se mobilizar em torno de um projeto educativo particularmente focado no alto desempenho de seus estudantes, em especial dos melhores alunos, o que implica em uma “[...] relação de estilo patrimonial total com seus alunos, uma relação que se estende a todas as dimensões de suas vidas” (BOURDIEU, 1996, p. 93, tradução nossa).

Caíque, ao se referir às relações de proximidade com seus professores, ateu-se a mencionar que um momento de aprofundamento dessas relações são as viagens para participar de Olimpíadas Científicas, especialmente aquelas que ocorrem no exterior.

Clarice revelou na entrevista sua crença de que a proximidade dos alunos com os professores se efetiva no CAP-Coluni em decorrência da frequência aos gabinetes desses últimos para sanar as dúvidas nos momentos de avaliação e destaca sua percepção de que a presença nos atendimentos interfere na forma de avaliação dos professores:

*Quando tenho dificuldade vou aos atendimentos. Tenho muita proximidade de conversar com alguns porque sou muito sem vergonha, de conversar, de falar. Minha proximidade é boa. Esse ano fui a muito atendimento [e] isso tudo interfere na forma como o professor te avalia. Isso interfere, sabe? Ele vai corrigir sua prova com um carinho maior se você é mais próxima dele. Por exemplo, um ponto que o professor deveria ter tirado de mim, mas não tirou. (Clarice, 17 anos)*

A frequência nos atendimentos prestados pelos docentes do CAP-Coluni também foi abordada por Francisco como uma maneira de fortalecer os laços com os professores. Ele, assim como Caíque, é mais próximo do docente que o orienta em seu projeto de iniciação científica:

*Sou mais próximo dos professores que tenho mais contato na questão do atendimento, de tirar dúvidas. Isso vai fortalecendo os laços com eles. Também tem professores que dão aula para mais de uma série, tenho contato com eles desde a 1ª série. Claro que eles conhecem mais a gente por causa disso, especialmente com o [nome do professor] que entra a questão dos projetos extraclasse: faço parte do projeto do Pibic do [nome do professor]. Comecei em 2019, sou bolsista e outros quatro colegas são voluntários. (Francisco, 17 anos)*

O fato de Glória participar de instância deliberativa no CAP-Coluni e do programa de iniciação científica permite a ela ter maior proximidade com os docentes do colégio, expressa, por exemplo, no fato de ela ser parceira de um artigo científico sob a orientação de um professor. Ela disse que:

*Na 1ª série, conversei com os professores quando estávamos interessados no Pibic, porque [eu] sabia que se quisesse no ano seguinte pegar um projeto, [eu] teria de estar em contato com eles. Tenho muito contato principalmente com [nome do professor], que foi meu orientador no Pibic. Na 1ª série não fui bolsista, mas fiquei de voluntária e no meio da 2ª série [eu] peguei [a bolsa do] Pibic com ele. E agora com [nome do professor] por causa do artigo, preciso estar em constante contato com ele. (Glória, 17 anos)*

Rosa é outra aluna que aponta a dimensão afetiva da proximidade com os professores do CAP-Coluni, destacando tanto o seu gosto por esse contato, como a importância do mesmo para sustentar tomadas de decisões futuras:

*Converso bastante com os professores no geral. Na maioria dos atendimentos, fico conversando com eles principalmente sobre a vida, o que [eu] quero fazer na faculdade e sobre tudo. Gosto muito de ir na sala dos professores conversar, acredito que me dá um norteamento bom. (Rosa, 16 anos)*

Vitor disse que é mais próximo dos professores que o orientam nos projetos de iniciação científica e nas olimpíadas científicas e que frequenta os gabinetes dos docentes para resolver as dúvidas relacionadas ao conteúdo. Tomás, diferentemente dos demais sujeitos investigados, disse que não possui o hábito de frequentar os gabinetes dos professores.

Evangelista (2019), observando sua prática como docente da área de matemática e da relação dessa disciplina em narrativas de três egressos do CAP-Coluni, corrobora com a ideia de que essa proximidade com os professores favorece o aprendizado, sob o ponto de vista de uma das investigadas por ela. Os estudos sobre a excelência escolar, tratados no primeiro capítulo deste trabalho, também indicam que o corpo docente dos estabelecimentos de ensino de excelência mobiliza-se em torno de um projeto educativo, sobretudo em instituições em que as condições de trabalho os permitem e os dão condições para tal.

### **4.3 As relações de amizade entre os alunos do CAP-Coluni**

Alice ingressou no CAP-Coluni juntamente com três amigas que frequentavam o colégio em que cursou o ensino fundamental. As relações de amizade com essas amigas se estreitaram após o ingresso no colégio. Porém, em relação às outras amigas que não ingressaram nesse colégio, houve um distanciamento. Ela disse:

*Continuo tendo contato com essas pessoas que eu tinha amizade no colégio anterior. Só que, é óbvio, que estremece um pouco. A gente se vê menos e conversamos menos, os assuntos são diferentes. Os assuntos mudaram por serem escolas diferentes, mas ainda continuo tendo contato com elas direto. Desse grupo de cinco amigas, três estão no Coluni. Então, por sermos maioria, a gente começa a falar de Coluni e as outras ficam esperando o assunto mudar para elas participarem. (Alice, 17 anos)*

Referindo-se à sua turma, Alice relatou que existem diversos grupos de amizade, os quais ela denominou de “*panelinhas*”, mas que se conectam entre si. Essa conectividade é mais marcante nos casos de envolvimento amoroso entre os membros de diferentes grupos. No entanto, predomina uma lógica em que todos se reúnem e viram uma só turma.

O grupo de amizades de Caíque é caracterizado por ele como restrito. Ele disse que há pouca interação com os demais membros da sua turma. As “*panelinhas*”, às quais Alice também se referiu, são vistas como um empecilho para a interação com a maior parte dos colegas de turma.

*Interajo com menos da metade da sala e fiquei logo no começo muito amigo de [nomes dos colegas], e comecei a andar sempre com eles. Tinha muita amizade com um grupinho pequeno, mas com o passar do tempo fui fazendo mais amizades com eles, só que na minha sala tem muita panelinha. (Caíque, 17 anos)*

Francisco é outro caso que declarou possuir poucos amigos no CAp-Coluni, sendo mais próximo daqueles com os quais possui abertura para se expressar. Em relação aos amigos antigos, ele disse que existe certo contato, mas que ele não tem mais tanta proximidade atualmente:

*Sou mais próximo daqueles de algumas pessoas porque preciso ter mais intimidade com a pessoa para me abrir. Não sou muito extrovertido, acredito que essa é a definição. Consigo me expressar melhor quando sou mais próximo e meu círculo de amigos é de, aproximadamente, umas cinco pessoas e são as pessoas que almoço e tenho mais contato. (Francisco, 17 anos)*

Esse isolamento imposto a si, justificado por “*não ser extrovertido*”, na visão de Francisco, revela alguma semelhança com o desconforto confessado por Bourdieu (2005) em seu *Esboço de Autoanálise*, quando o autor percebe sua condição de trãnsfuga de classe no interior de um sistema escolar que o distancia de sua cultura de origem. O ambiente escolar mostra-se, portanto, como um espaço ambivalente no qual se vive, simultaneamente, “o efeito durável de uma defasagem bastante forte entre uma elevada consagração escolar e uma baixa extração social, ou seja, o *habitus clivado*, movido por tensões e contradições” (BOURDIEU, 2005, p. 123, grifos do autor). No caso de Francisco, tais tensões e contradições transparecem na forma como restringe seu círculo de amizades em um ambiente tão diverso daquele de origem.

Glória, por sua vez, informou que interage com poucos amigos do CAp-Coluni e que mantém as amizades desde a primeira série do ensino médio. Ela disse que mantém contatos esporádicos com os antigos amigos do período em que frequentou o ensino fundamental, predominando, nesse caso, o distanciamento crescente.

O número reduzido de amizades no CAp-Coluni também foi indicado por Rosa, Tomás e Vitor. Rosa disse que apenas duas pessoas são mais próximas dela. Com essas pessoas, ela compartilha os exercícios e estuda na biblioteca. Em relação aos antigos amigos de sua cidade natal, Rosa disse que perdeu o contato com a maior parte, após seu ingresso no CAp-Coluni.

Dentre os sujeitos investigados, Tomás abordou o estreitamento dos laços de amizade entre os alunos do CAp-Coluni que residem em Viçosa nas moradias coletivas e não com os pais:

*No Coluni, por morar sozinho e sem os pais, é uma realidade diferente. Sinto que as amizades lá são mais fortes, pois é todo mundo morando fora sem os pais. E fiz amizades mais fortes e também morava com mais três pessoas da 3ª série. Fiz amizades com elas e conversava com elas diariamente em casa. (Tomás, 17 anos)*

Quando cursava o ensino fundamental, Tomás viajava diariamente para estudar em outra cidade, por isso o afastamento dos amigos da cidade natal teve início já nessa época. As amizades de Tomás no CAp-Coluni também estão relacionadas ao fato de que ele auxilia os

colegas nos conteúdos trabalhados pelos professores, o que lhe permite usufruir de certo reconhecimento entre os pares.

Diferentemente dos demais, Vitor conteve-se em declarar que não tem muito contato com seus colegas de turma, apenas com um grupo restrito de amigos ao qual tem proximidade.

Excetuando-se o relato de Francisco, verifica-se que a sala de aula, e para além dela no caso do CAp-Coluni, é “um lugar privilegiado das manifestações do poder, do saber, da solidariedade e da intolerância (dos estudantes e dos professores)” (PORTES, 2014, p. 224).

Um traço comum entre todos os casos investigados é o número de amigos que possuem, pois são sujeitos de poucos amigos e que se distanciaram dos colegas dos colégios anteriores, tendo em vista que o *habitus* constituído se diferencia daquele dos demais colegas (BOURDIEU, 1996b). Outro traço comum aos alunos do CAp-Coluni investigados é o exercício de papéis de liderança nos projetos desenvolvidos no âmbito do colégio, o que parece indicar, conforme Torres e Palhares (2011), que a escolha para essas posições está ancorada no status de bom-aluno.

No relato de Alice, encontra-se mais uma forma de manifestação do espírito de corpo quando ela menciona o envolvimento amoroso entre os pares de turma. Na perspectiva de Bourdieu (1996, p. 182), “o amor, tal como a ‘fraternidade’ ou ‘irmandade’ acadêmica, é sempre em parte a manifestação de uma forma particular do espírito de corpo”.

#### **4.4 Os projetos e atividades pedagógicas no CAp-Coluni**

No CAp-Coluni, a distinção dos alunos perpassa outros momentos, além de exclusivamente a divulgação dos resultados escolares, nos quais haverá a hierarquização e a diferenciação da performance dos estudantes (TORRES, 2014).

Os dados desta pesquisa indicaram que, com exceção de Vitor, todos os demais sujeitos investigados, classificados como os “mais” excelentes, assumiram posições de liderança na execução de projetos e atividades pedagógicas (cf. detalhamento no Apêndice C) do CAp-Coluni. Essas posições se revestem do empenho em realizar sempre “o melhor” para ser apresentado à comunidade escolar e, em alguns casos, geram divergências com os demais alunos do CAp-Coluni.

Sobre a atuação nesses projetos e a liderança da turma, Alice disse:

*Eu pego frente de tudo. Eu não consigo ficar nas partes de trás, sempre tentei me disciplinar e regradar. Sei que sou assim: gosto de participar das coisas e estar por dentro. Eu não consigo ver um projeto acontecendo, [em] que teoricamente sou protagonista e não fazer parte. No Coluni em Cena, o primeiro projeto maior que tivemos que desenvolver, eu não havia pegado frente, fiquei apenas nas partes de trás desenvolvendo o figurino. Tivemos a infelicidade da colega que estava à frente sair*

*do Coluni e nisso eu me aproximei dos meninos e acabei pegando frente com o [nome do colega] do projeto. Depois disso, com essa tomada de decisão, de ter tomado frente, o pessoal da sala viu que eu gostava e [me] disponibilizava para esse tipo de coisa e na 2ª série me colocaram de líder de turma. Nesse foi muito conturbado, pelo fato de ir chegando a época do Musical e [eu] peguei frente novamente como líder de turma. Tivemos vários conflitos no Musical [e] dentro de sala isso dividiu muito a sala e a amizade com os meninos ficou muito fragilizada. Depois do Musical, eu vi que por mais que eu gostava de pegar frente, isso não estava me fazendo bem e decidi dar uma afastada. A Gincana [de Confraternização] desse ano eu já me afastei e, na do ano passado, eu estava ali apenas ajudando com as ideias, na reunião com a Comissão era a Alice quem ia e quem assinava os termos e resolvia. (Alice, 17 anos)*

Os conflitos a que Alice se referiu aconteceram devido às suas cobranças em relação aos colegas de turma e devido à sua intolerância em relação ao comportamento de alguns durante os ensaios.

No CAp-Coluni, no desenvolvimento de projetos e atividades como a gincana, é estimulada a competição com as turmas dos anos anteriores. Os professores do CAp-Coluni, responsáveis pela execução dessas atividades, apresentam aos alunos o resultado obtido pelos alunos do ano anterior. Para Alice, isso gerou “*um senso de responsabilidade*”, pois, em suas palavras, esses projetos têm grande visibilidade fora do CAp-Coluni. O relato de Alice indica a tentativa das turmas de ano a ano de superar a turma anterior na execução das atividades, e até mesmo em relação às outras turmas do mesmo ano. Sobre a dedicação ao projeto, ela disse:

*Eu esperava que sáisse um projeto muito bom e para isso eu precisava do apoio de todo mundo, pois a turma é composta de 40 alunos e você não consegue agradar todo mundo quando vai decidir sobre o projeto. Apesar de não agradar todo mundo, todos precisam entender que vivemos em uma democracia e quando a maioria decide uma coisa os outros precisam entender que aquilo vai ser melhor. [Eu] esperava que as pessoas entendessem que nós precisamos da ajuda de todos para construir um projeto da turma, pois é um projeto grande que exige muitas horas do contraturno, exige horas do turno normal, esse projeto exige muito do nosso psicológico, do físico para ficar correndo de um lá para o outro para resolver as coisas. Eu esperava que todo mundo se inteirasse para o projeto sair o melhor possível. (Alice, 17 anos)*

Os conflitos apontados por Alice foram relatados também por Caíque, ainda que ele não assumisse o cargo de liderança. O envolvimento dele com a Gincana de Confraternização, por exemplo, ocorreu após o seu convencimento feito pelos colegas. Já no projeto Coluni em Cena e no Musical, ele se responsabilizou por executar uma parte do projeto. Em sua análise, Caíque considerou que os demais colegas responsáveis por essa área não tiveram a mesma dedicação que ele, o que causou conflitos no momento de distribuição dos pontos dados pelos professores do CAp-Coluni responsáveis pelo projeto. Nota-se que a atribuição de pontos pela participação nos projetos associada à supervalorização do bom desempenho no colégio são elementos que incitam os alunos à participação em projetos e atividades pedagógicas desse tipo na instituição.

Clarice, além de seu envolvimento nesses projetos, participou ativamente da MiniOnu, em Belo Horizonte, das Simulações Internas do Coluni (SICs)<sup>39</sup> para a MiniOnu, e do Parlamento Jovem<sup>40</sup>, estes dois últimos realizados no CAp-Coluni. Os projetos, para Clarice, fortaleceram suas habilidades nas disciplinas da área de Ciências Humanas. No Coluni em Cena, na Gincana de Confraternização e no Musical, a entrevistada também assumiu uma posição de liderança. Ela, diferentemente dos colegas Alice e Caíque, não mencionou a existência de conflitos decorrentes dessas posições. Clarice considera que esses eventos são um diferencial no CAp-Coluni e “*experiências únicas*”. Ela destacou na entrevista a influência do trabalho realizado pelos veteranos do CAp-Coluni em relação a esses projetos no empenho de sua turma e o ineditismo desses projetos e atividades pedagógicas se comparados àqueles realizados nas escolas anteriormente frequentadas:

[Eu] *sabia que eram momentos em que aprendemos muito, coisas que não dávamos muito valor. No Coluni, aprendi a valorizar e ver o amor das pessoas, também é uma entrega muito grande. E vendo o exemplo [dos veteranos] seguimos* (Clarice, 17 anos).

[Os] *veteranos sempre deram muito exemplo. Sempre falaram com os olhos cheios de alegria. Então eu achava importante participar.* (Clarice, 17 anos)

Sublinha-se, nesse discurso, o exemplo dos veteranos, cujos propósitos parecem alinhados ao mesmo princípio de união e solidez de um grupo escolar, emanado do espírito de corpo da instituição (BOURDIEU, 1996). No CAp-Coluni, a coesão desse espírito de corpo revela o sentimento de solidariedade entre os membros dessa elite escolar com o nome e os valores da instituição.

Outras evidências da reprodução dos valores de um estudante do CAp-Coluni encontram-se nas pesquisas de Barbalho (2008, p. 34), quando um dos entrevistados pelo autor diz que “*o Coluni não faz parte do meu passado, mas faz parte de mim*”; de Gomes e Nogueira (2017), quando as autoras mencionam a competição velada entre os estudantes do colégio pela manutenção da posição da escola nos rankings do Enem.

---

<sup>39</sup> A preparação para a MiniOnu envolve a realização periódica das SICs, encontros que ocorrem no CAp-Coluni para simular um dia na MiniOnu. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/read/62114505/guia-minionu-2018-gremio-coluni>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

<sup>40</sup> Conforme consta no site oficial, “em Viçosa, o Parlamento Jovem é fruto de parceria entre a Universidade Federal de Viçosa e a Câmara Municipal de Viçosa, sendo desenvolvido pelo Departamento de Ciências Sociais. Conta com a participação de oito monitores, todos do curso de Ciências Sociais. O objetivo principal do projeto é a formação cidadã de jovens estudantes do ensino médio, a partir de sua inserção em atividades realizadas na Câmara Municipal e de discussão de temas relevantes em plenárias e audiências públicas, provocando a análise acerca do Estado e seus agentes, sobretudo do Poder Legislativo, e do funcionamento da Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Além disso, tem por objetivo mostrar a importância da participação política e promover a discussão e votação de propostas de leis a serem encaminhadas ao poder público”. Disponível em: <<https://parlamentojovemvicosa.wordpress.com/o-projeto/>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

Francisco, ao abordar os projetos do CAp-Coluni, destacou sua importância, a integração, a cooperação e a competência que eles suscitam:

*Quando [eu] me interessei pelo exame de seleção do Coluni, [eu] pesquisei muitos vídeos sobre o Coluni e achava vários no YouTube sobre a Gincana [de Confraternização] e aquilo me encantava muito. [Eu] achava surreal por nunca ter visto algo parecido, pois via que o pessoal estava muito unido, tinha um sentimento de turma muito forte e queria fazer parte disso. Muitas vezes pensamos que o colégio que tem um alto desempenho [é] alheio às questões de envolvimento da comunidade e foca em só estudar, mas o Coluni provou que não é totalmente indiferente nas questões dos envolvimento [e os] projetos extras são fundamentais. Não imagino o Coluni sem gincana para mim são coisas que não batem. Se tem Coluni, tem Gincana. É fundamental.*

[...]

*Na Gincana [de Confraternização] temos um envolvimento muito grande com os veteranos e com o colégio, temos que lutar com nossa turma e criamos um sentimento muito forte pela turma. A gente tem que desenvolver as habilidades, não sou bom em dança e na minha gincana dancei. Então desenvolvemos muitas habilidades diferentes, temos um contato muito grande com o pessoal da sua turma, mesmo porque a gincana foi o primeiro contato que tive sobre o que é o Coluni. E os ensaios, geralmente, são a noite. [Se] fosse [em] uma época normal iria para minha casa, não iria conhecer meus veteranos, não iria ter um contato com o pessoal da minha sala depois. E, possivelmente, as amizades que tenho hoje, [eu] não teria se não fosse à gincana porque por meio dela construí laços muito fortes. Essa questão do sentimento e do envolvimento com a turma é o fundamental. (Francisco, 17 anos)*

Francisco participa também de um projeto de iniciação científica na área de Ciências Humanas. Ele descreve em detalhes o processo de seleção para ser beneficiado com uma bolsa:

*Tinha outros Pibics que me interessavam, mas sabia que seria mais concorrido. Das matérias de humanas, [nome da disciplina] é a que [eu] mais gosto, pois acho muito interessante e desde a 1ª série. [Eu] tinha o desempenho e a nota dos candidatos. A segunda etapa foi uma produção de texto sobre um tema, ele [o professor] deu uma proposta e fazíamos a produção de texto sobre o tema. A terceira etapa foi uma entrevista e ele deu uma pontuação para cada etapa e, no final, [eu] lembro que empatei. No desempate, eu consegui a bolsa, [eu] lembro que foi bem emocionante. (Francisco, 17 anos)*

Glória, por sua vez, faz uma crítica à Gincana de Confraternização, ou seja, à aglomeração que produz, alegando que esse é o motivo do seu não envolvimento com a organização desse evento. Já em relação aos eventos menores, como o Coluni em Cena e o Musical, ela disse que assumiu os cargos de liderança por “*amar*” organizar as coisas, mas que busca formas de evitar que o seu envolvimento com esses projetos e atividades comprometam seu rendimento escolar: “*Eu ia aos ensaios da Gincana [de Confraternização] com meus livros e estudava lá, [eu] só parava quando tinha realmente [que] ensaiar*”.

No momento, Glória integra, também o Grêmio Estudantil da escola e mencionou na entrevista o elevado número de atividades com as quais se encontra envolvida. Como Clarice e Francisco, ela considera que sua antiga escola não oferecia oportunidades como as do CAp-Coluni:

*Tento às vezes me segurar por já estar fazendo coisas demais e não poder pegar mais nada, mas eu gosto muito. A melhor coisa que fiz no Coluni foi entrar no Grêmio [Estudantil]. [Eu] gosto muito da interação, estou me organizando a MiniOnu pois ninguém que está no Grêmio [Estudantil] este ano tinha participado. Mas, amo as atividades extracurriculares do Coluni porque não tinha isso na minha escola eu fico assim que nem “pinto no lixo”, quero fazer isso, quero fazer aquilo. (Glória, 17 anos)*

O envolvimento de Rosa com essas atividades é similar ao dos demais entrevistados. Ela foi convidada por Glória para assumir um cargo no Grêmio Estudantil, mas não aceitou o convite por medo de não conseguir conciliar todas as suas atividades. Rosa disse que, ainda que tivesse vontade de liderar eventos no CAP-Coluni, ela deixava essa função a cargo dos outros colegas de sala, os quais ela considera os mais populares de sua turma, ou seja, têm afinidades com um maior número de colegas e bom trânsito com eles:

*Acredito que desde que entrei no Coluni sempre me envolvi o mínimo possível com a Gincana [de Confraternização], não porque eu queria, mas por não ter me manifestado, acabava que só participava se tivesse um desfile da Gincana, nunca quis estar em uma organização junto com as pessoas. No Musical e Coluni em Cena algumas vezes me perguntaram se queria participar e disse que sim, mas dentro da sala acaba gerando muito conflito de um querer participar e nunca quis brigar por querer participar, então acabava que nem sempre participava, não era uma escolha minha. (Rosa, 16 anos)*

É interessante observar que Rosa, assim como Glória, era diligente em conciliar os estudos com a participação nos eventos, para não haver prejuízo a seus rendimentos acadêmicos. De acordo com ela: “[Eu] tinha aula a tarde e ainda os ensaios de gincana à noite, então ficava bem pesado. E quando não tinha ensaio da Gincana de manhã, [eu] não rendia muita coisa e a noite também era complicado”.

No caso de Tomás, o envolvimento com a Gincana de Confraternização foi maior do que com as outras atividades:

*Na Gincana, eu me envolvi mais na 2ª a 3ª séries [quando] participei da fanfarra, [eu] estava presente todos os dias. Agora tanto no Coluni em Cena quanto no Musical eu não me interessava tanto, pois não sou bom com atuação e nem cantar. Então eu fazia uns trabalhos que não envolviam tanto a minha presença lá, como a divulgação que foi o que participei, assim não estava presente todos os dias e nem tão envolvido quanto na Gincana [de Confraternização]. (Tomás, 17 anos)*

Vitor, por sua vez, é o único sujeito entrevistado que manifesta sua não participação ativa nos projetos como a Gincana, o Coluni em Cena e o Musical, alegando que essas atividades comprometem sua dedicação aos estudos e a assiduidade nas aulas. Ele disse que:

*Na 1ª série participei da Gincana [de Confraternização] por achar que era obrigatório. Mas, na 2ª e 3ª séries, optei por não participar. Não acho interessante ter que ficar até muito tarde ensaiando e acordar cedo no outro dia para mim é um problema e [eu] já não mato aula. Também não gosto de dançar e cantar. Do Coluni em Cena e do Musical obedeço e faço minhas partes. [Os colegas] falam as opções de trabalho, sonoplastia, por exemplo. Então, o responsável por essa parte passava as funções e eu executava conforme o líder do grupo mandava. (Vitor, 16 anos)*

Todavia, é preciso destacar que Vitor leciona uma disciplina no Cursinho Popular pré-Coluni e desenvolve um projeto de iniciação científica, atividades com as quais ele disse que “*tem mais afinidades*” e interesse, indicando que o seu envolvimento com os projetos está relacionado às suas escolhas profissionais.

*Pensei em tentar um projeto nas áreas que tenho mais familiaridade [nome das disciplinas]. Olhei todas as opções e tinha o projeto do [nome do professor], que era usar um software de vídeo análise para aplicar no ensino de [nome das disciplinas] no ensino médio. [...] Como eu já tinha muito interesse nessa área de Engenharia Espacial e era [nome das disciplinas]. Além da parte de software, que acredito que está em crescimento no mercado de trabalho [a procura por] pessoas que saibam mexer com isso. Por mais que não seja meu objetivo, o contato inicial com software seria bom para o currículo. Observei que era a matéria que eu queria, um tema que eu gosto. Gostei dessa ideia e mexer no computador, pensei: vou tentar. Fiz a inscrição e fui selecionado. (Vitor, 16 anos)*

Nos casos de Francisco e Vitor, observa-se que o envolvimento em atividades de ensino e de pesquisa não configuram um prejuízo às suas práticas de estudo, mas, sim, prolongam seus conhecimentos e habilidades, além de serem altamente rentáveis em suas trajetórias escolares (NOGUEIRA, 2000).

#### **4.4.1 A participação em olimpíadas científicas**

No segundo capítulo deste trabalho, abordou-se que a maneira como as turmas do CAp-Coluni são enturmadas faz com que a instituição não possua turmas de nível. Entretanto, o rendimento escolar elevado de um grupo de estudantes o permite participar de Olimpíadas Científicas, destacando-os ainda mais no colégio. Torres e Quaresma (2014) salientaram, discutindo as configurações da distinção escolar no contexto internacional, que as olimpíadas têm sido promovidas como forma de incentivar e promover a excelência escolar. Para as autoras, as cerimônias de premiação são momentos em que os estudantes laureados servem como exemplos para os demais, os consagrando e distinguindo entre seus pares. Contudo, essas ocasiões podem reforçar as disposições à competição do alunado e criar uma hierarquia no interior do estabelecimento de ensino (BOURDIEU, 1996, 2011).

Excluindo Alice e Clarice, os demais seis alunos do CAp-Coluni investigados participaram de olimpíadas científicas. Alice declarou sempre ter tido a vontade de participar das olimpíadas científicas, contudo, por medo de frustração em não obter um bom resultado, ela optou por não se inscrever nessas competições na primeira e na segunda séries do ensino médio. Ela já tinha se inscrito por duas vezes, quando cursava o ensino fundamental, mas não foi medalhista. Na terceira série do ensino médio, Alice decidiu se inscrever em uma olimpíada, mas não compareceu na primeira etapa da prova, novamente por receio de não obter êxito. Ela alega que sua vontade em participar decorria da audiência às cerimônias de entrega de medalhas

no anfiteatro do CAp-Coluni. Nessas ocasiões, a entrevistada observava que somente uma colega mulher se destacava dentre os outros medalhistas, considerando que a baixa adesão das alunas do CAp-Coluni às olimpíadas científicas é resultado da subestimação da capacidade delas:

*Ver a mínima participação das meninas nas olimpíadas. Ver a premiação acontecendo no anfiteatro e ver quinze meninos e a [nome da colega] no meio deles se destacando. Acredito que as meninas participaram muito menos das olimpíadas do que os meninos e elas acabam se destacando menos. Isso é uma coisa que tem que ser quebrada porque tem várias meninas muito inteligentes no Coluni que são capazes de fazer essas provas e obter um resultado maravilhoso também. Essa participação feminina [reduzida] me fez ter vontade de querer mostrar o outro lado também. (Alice, 17 anos)*

*Participo de algumas olimpíadas como de Matemática, Química e Física. Mas nunca cheguei a fazer a segunda fase de todas que passei porque tinha preguiça, algumas também bateram no dia que iria para casa. Só me lembro de ter feito a segunda fase da Obmep ano passado, mas não ganhei medalha e nunca me dediquei tanto para elas. (Clarice, 17 anos)*

Caíque, por sua vez, já havia obtido êxito na Obmep ainda no ensino fundamental, o que lhe garantiu uma vaga para o PIC. Sobre esse projeto, Caíque descreveu que:

*O PIC é um projeto da Obmep, e a Obmep é um projeto do Impa [Instituto de Matemática Pura e Aplicada]. Por sinal, o Impa é uma das instituições que mais sigo e mais vejo coisas. É uma instituição que todo mundo fala de caráter mundial. Todo mundo fala “o Brasil não gosta de matemática porque acha uma matéria difícil”. Mas nós temos internacionalmente o reconhecimento extremo pela nossa matemática e eu adoro isso. Acho muito bom, é uma organização da qual tenho muito respeito. Acabei me inscrevendo e quando saiu o resultado que descobri que havia ganhado medalha eles me mandaram um e-mail falando que tem o PIC todo ano, que como medalhista eu tinha o direito de me inscrever. Em seguida teve todo processo de ir para Viçosa, procurei saber se podia fazer o PIC lá e decidi que eu queria fazer porque no nono ano além de fazer a Obmep, pelo meu resultado fui chamado para fazer a OBM. A OBM é a prova que seleciona as pessoas que vão fazer as provas internacionais. Nessa não passei, mas é uma prova muito interessante com exercícios completamente diferentes que as vezes exigem um conhecimento matemático muito maior do que eu tinha usado para me preparar para a Obmep. E eu [me] senti um imbecil por não saber nada de matemática. Saí de lá falando no que precisava aprender para a próxima vez que fizesse a prova sair bem porque gostei da prova, foi boa de fazer por mais que tenha ficado nove horas, dois dias de quatro horas e meia, a todo fazendo a prova. Fiquei sabendo do PIC que tem essa proposta de ensinar essa matemática aos alunos e me interessei em participar, falei vou fazer talvez não consiga conciliar com o Coluni, mas vou tentar porque se não conseguir posso sair depois. Também tinha algumas bolsas que ganhavam R\$100 por mês para fazer nada, era horrível tinha que ir lá todo mês só para sacar o dinheiro porque não tinha conta no Banco do Brasil e eles só depositam lá. Eu sempre esquecia de sacar no dia certo, decidi que ia participar e consegui participar. Mas ano passado falei que não estava afim novamente porque seria a mesma coisa. Eu tinha gostado muito só que ia ser repetitivo e queria poder voltar para casa porque o PIC sempre caía aos finais de semana que tinha marcado de voltar para casa. (Caíque, 17 anos)*

Na UFV, o PIC é um projeto em que os estudantes de graduação do Departamento de Matemática do campus Viçosa e os professores desse Departamento orientam os alunos para a participação nas Olimpíadas. O projeto envolve a participação de todos os laureados nas edições da Obmep de Viçosa e cidades circunvizinhas e concede uma bolsa de R\$ 100,00. Caíque era

o único aluno participante desse projeto que frequentou uma escola privada durante o ensino fundamental, todos os demais eram oriundos de escolas públicas. Em relação ao recebimento da bolsa, Caíque disse que recebia o benefício mensalmente “só” para participar e “não fazer nada”, e considera que via como algo negativo sua ida ao banco para fazer o saque desse valor.

Sobre sua participação nas olimpíadas científicas de várias áreas do conhecimento, Caíque disse que:

*Na 2ª série, [eu] já estava preocupado com as Olimpíadas e não estava a fim. As Olimpíadas sempre fiz todas sem exceção, até a de Economia e a de Linguística, participei de todas. Porque eu achava elas interessantes e os exercícios que vi nas olimpíadas me chamavam muito mais atenção. No ensino médio, foi o motivo de [eu] continuar estudando, os exercícios de matemática pediam para provar alguma coisa, para ter um pensamento diferente. Os exercícios das olimpíadas de linguística pediam que [eu] lembrasse regras de conjugação, regras de português, porque em outros idiomas eram iguais, conjugar outra palavra. As olimpíadas de Química tinham exercícios extremamente interessantes. Essas abordagens e um pouco mais de pensamento sempre me chamaram muito atenção e foi minha motivação para continuar estudado. Sabia que iria ter olimpíadas de Química e estudava para o conteúdo dessa olimpíada, de Física [eu] fazia a mesma coisa. Mas, claro, foi no Coluni que [eu] tive maior parte do contato com as olimpíadas [científicas]. (Caíque, 17 anos)*

Caíque integrou a Delegação Olímpica do CAP-Coluni que viajou para o exterior para participar de uma olimpíada internacional. De acordo com uma notícia institucional da UFV, os alunos do colégio que competiram nessa ocasião retornaram laureados com menções honrosas, medalhas de bronze e de prata nessa ocasião. Para o entrevistado, a dedicação aos estudos para as olimpíadas científicas também são momentos de revisar as matérias escolares do ensino médio, o que é visto como uma vantagem e um ato prazeroso.

Francisco também participou de olimpíadas científicas proporcionadas aos estudantes do CAP-Coluni. Ele declarou se sentir estimulado pela possibilidade de ganhar algo, o que indica suas disposições à competição. Ele também faz alusão aos momentos de consagração que ocorrem no interior do colégio. Assim como Caíque, ele se sente estimulado a resolver questões que considera mais complexas que os exercícios rotineiros das disciplinas do ensino médio:

*O que me estimula é a possibilidade de ganhar alguma coisa porque [eu] fazia, não me consumia tanto tempo e [eu] tinha a chance de ganhar algo. Além da questão de aprendizagem, pois quando você participa das olimpíadas, [você] vê como são as questões, você lê textos sobre coisas que nunca imaginou e que não são trabalhadas no ensino médio. Então, você tem um contato maior na questão do aprendizado e das disciplinas [e] é uma coisa extra. (Francisco, 17 anos)*

Durante o período de frequência ao ensino médio no CAP-Coluni, Francisco conquistou medalhas de ouro, prata e bronze e menções honrosas em diversas olimpíadas científicas.

Para Glória, participar das olimpíadas científicas é uma forma de submeter os seus conhecimentos adquiridos a testes. Ela também integrou a Delegação Olímpica do colégio e foi

uma das medalhistas, junto com Caíque, da edição mencionada da olimpíada científica internacional:

*Na 1ª série fiz as olimpíadas por ser uma forma de testar meus conhecimentos, achava divertido e foi sem nenhuma cobrança. Aqui [em minha cidade natal] eu só tinha feito a Obmep uma vez. Depois comecei a envolver na organização, pois só estavam os meninos, nós ficávamos indignadas com isso. Comecei a brigar com eles e a organizar os projetos, na questão de ir com eles quando iam à Reitoria. Mas sempre achei divertido, porque gosto dos tipos de pergunta das olimpíadas [científicas] e do desafio. (Glória, 17 anos)*

No caso de Rosa, as olimpíadas científicas também aparecem nas vivências escolares anteriores ao CAP-Coluni. Ela considera que essa participação acrescenta aos conteúdos escolares e manifesta um gosto em relação à resolução das questões propostas nas olimpíadas. No entanto, como cursa a terceira série do ensino médio, considera que essa participação poderia afetar sua preparação para os processos seletivos da educação superior, mais especificamente a frequência a cursinho preparatório, e não tem participado atualmente. Ela disse que:

*Com relação às olimpíadas na 3ª série não estou conseguindo participar porque elas são à noite e batem com o horário do meu cursinho. Mas no primeiro e principalmente na segunda série tentei participar mais. Eu já gostava de olimpíadas antes do Coluni, e já fazia na minha outra escola. Particularmente gosto muito porque às vezes tem aula na escola e as olimpíadas acrescentam no conteúdo como a Olimpíada de Astronomia tem muita coisa que não vemos na escola, participei da seletiva para a Internacional e não passei, mas não tinha ideia da noção de coisas que eram cobradas que eu nunca pensei em ver. Quando fui estudar para isso acrescentou muito, acredito que a olimpíada é mais que competição ou ganhar medalha você acaba aprendendo muita coisa. (Rosa, 16 anos)*

O caso de Tomás também indica a participação em olimpíadas científicas nas escolas anteriores ao ingresso no CAP-Coluni. Ele disse que após a adaptação às dinâmicas e exigências do colégio, o envolvimento com as olimpíadas passou a ser mais frequente e mencionou seu gosto por essa atividade:

*O colégio anterior não tinha um histórico de envolvimento extracurricular, a não ser as olimpíadas. E as poucas que fiz durante o tempo que fiquei lá são as mais conhecidas, como a Obmep e a OBA, é um pouco mais restrito. Já o Coluni tem uma tradição de fazer várias olimpíadas que não são muito conhecidas [e] que os alunos do Coluni fazem. A vontade aumentou na 2ª série, devido [a] ser mais tranquilo na parte escolar. Assim, pude focar em outras coisas sem ser na escola propriamente dita, posso focar nas olimpíadas ou nos projetos. Eu me envolvi mais em atividades extraclasse porque me adaptei a rotina escolar e mantive meus resultados escolares. (Tomás, 17 anos)*

Tomás participa com mais frequência das olimpíadas das áreas de ciências exatas: Física, Química e Matemática. Em sua trajetória escolar, ele participou dessas competições em Juiz de Fora e em outras cidades do país, obtendo êxito nessas competições e conquistando medalhas. A disposição à competição também aparece nos relatos de Vitor. Para ele, essas

ocasiões são uma oportunidade para testar seus conhecimentos, da mesma forma que para Caíque, Francisco e Rosa:

*Por que eu acho interessante e é uma boa ideia para testar meus conhecimentos e sempre é bom saber o nível que se encontra. Tem a parte das medalhas que tem vagas em algumas universidades destinadas para quem é medalhista, não tanto as medalhas em âmbito nacional em geral as que eu tenho. As valorizadas são as olimpíadas internacionais muito concorridas, as nacionais muito concorridas e internacionais em geral. Gosto de fazer para sabe o nível que estou e competir. (Vitor, 16 anos)*

O relato de Vitor indica o conhecimento que ele possui sobre uma das formas de seleção promovidas por instituições de ensino superior brasileiras: as vagas olímpicas. Com exceção de Alice e de Clarice, todos os demais estudantes investigados nesta etapa da pesquisa envolveram-se com olimpíadas científicas, visando potencializar os conhecimentos adquiridos e serem reconhecidos pela comunidade escolar como estudantes-modelo. Observa-se, ainda, a criação de uma Delegação, da qual tratou-se no segundo capítulo deste trabalho, para acompanhar e orientar esses estudantes nessas ocasiões. Todavia, verifica-se que esses momentos, além de toda a consagração propiciada, desempenham um papel central na construção das aspirações educacionais desses sujeitos investigados, o que será tratado a seguir.

#### **4.5 A escolha da universidade e do curso superior**

Não é de se estranhar que os estudantes “mais” excelentes de um colégio de excelência optem por cursos altamente seletivos em instituições de ensino superior renomadas no Brasil e no exterior, tal como argumentou Costa (2017) em sua tese. Eles estão aptos à escolha ativa, pois dispõem de capital cultural, capital escolar, capital social e, na maior parte dos casos, de capital econômico.

As vivências escolares dos estudantes do CAp-Coluni investigados nesta pesquisa contribuíram para a constituição de um *habitus* acadêmico que os leva a ajustar suas ações tendo em vista o futuro profissional que almejam. Trata-se, nesses casos, da presentificação do futuro e da causalidade do provável, das quais trata Bourdieu (2001, 2015b), dado que eles ajustam suas experiências e esperanças subjetivas às probabilidades objetivas, ou seja, às chances de realizar seus projetos de futuro.

O Quadro 3 apresenta as aspirações educacionais<sup>41</sup> dos participantes desta pesquisa após a conclusão do ensino médio no CAp-Coluni:

---

<sup>41</sup> As notas das universidades e dos cursos aos quais os entrevistados aspiram, conforme indicadores do MEC, ou seja, alguns dos elementos que qualificam a excelência de todas essas instituições e as distinguem no subcampo do ensino superior brasileiro encontram-se no Apêndice E.

Quadro 3 – Aspirações educacionais dos sujeitos investigados

Sujeitos	Curso(s) de Graduação	Instituições	Formas de seleção
Alice	Medicina	UFJF	Enem ou Vestibular Seriado (Pism)
		UFMG	Enem
		Unicamp	Enem, Vagas Olímpicas ou Vestibular
		USP	Enem, Vagas Olímpicas ou Vestibular
Caíque	Medicina	UFJF	Enem ou Vestibular Seriado (Pism)
		UFMG	Enem
		UFV	Enem
		Unicamp	Enem, Vagas Olímpicas ou Vestibular
Clarice	Medicina	USP	Enem, Vagas Olímpicas ou Vestibular
		UFJF	Enem ou Vestibular Seriado (Pism)
		Ufla	Enem ou Vestibular Seriado
		UFMG	Enem
Francisco	Medicina	UFV	Enem
		UFJF	Enem ou Vestibular Seriado (Pism)
		UFMG	Enem
		Unicamp	Enem, Vagas Olímpicas ou Vestibular
Glória	Medicina	USP	Enem, Vagas Olímpicas ou Vestibular
		UFJF	Enem ou Vestibular Seriado (Pism)
		Ufla	Enem ou Vestibular Seriado (PAS)
		UFMG	Enem
		Unicamp	Enem, Vagas Olímpicas ou Vestibular
		Unifesp	Enem ou Sistema Misto de Seleção (Enem e Vestibular)
Rosa	Medicina	USP	Enem, Vagas Olímpicas ou Vestibular
		Unifesp	Enem ou Sistema Misto de Seleção (Enem e Vestibular)
		Unicamp	Enem, Vagas Olímpicas ou Vestibular
Tomás	Engenharia Aeroespacial Engenharia Mecânica Engenharia Química	UFMG	Enem
		USP	Enem, Vagas Olímpicas ou Vestibular
Vitor	Engenharia Aeronáutica Engenharia Espacial	IME	Concurso de Admissão
		ITA	Vestibular
		UFMG	Enem
		UFV	Enem
		Unicamp	Enem, Vagas Olímpicas ou Vestibular
		USP	Enem, Vagas Olímpicas ou Vestibular

Fonte: Entrevistas realizadas em abril de 2020. Elaboração própria.

O único critério indicado por Alice para a escolha da universidade que ela pretende cursar Medicina é a distância entre o campus universitário e sua cidade natal, mas ela disse, contrapondo esse argumento, que o curso de Medicina não permite muitas escolhas e deve-se ir para o lugar em que se obtém a aprovação. Ela declarou, ainda, que a escolha do curso começou a ser delineada quando ela tinha dez anos de idade, por influência de seus tios e avô que são médicos. Ela disse, na entrevista, que o motivo pelo qual escolheu esse curso está na vontade de ajudar o próximo e não pelo retorno financeiro, indicando uma necessidade de justificar a escolha que fez e que terá as condições para efetivá-la.

Caíque disse que escolheu Medicina, mas que já cogitou cursar Matemática, Física, Engenharia Civil ou Engenharia Mecânica. Esse associa a escolha do curso de Medicina ao interesse em integrar a organização internacional Médico sem Fronteiras:

*Em parte, não é uma prioridade, acho o programa muito bonito e legal. O Médico Sem Fronteiras você não sai do país fica fora por um tempo e volta depois. O Médico Sem Fronteiras é porque não tem o Mais Médicos, até que existe só que não funciona do mesmo jeito. Tem até um negócio que eles falaram em uma conferência que o Grêmio havia organizado na 1ª série: “Vocês estão em uma escola pública de excelência estudando e tendo um ensino de excelência com o dinheiro público. Como vocês vão retornar esse investimento, porque você é um investimento, para a população?”. E esse tipo de programa é uma forma muito importante, muito boa para retornar esse tipo de coisa. Até porque ciência só por ciência não dá em nada. Ela tem de ter uma finalidade, ela precisa ajudar alguém. É a melhor forma que vi de ajudar as pessoas. (Caíque, 17 anos)*

Além do interesse indicado acima, Caíque disse que uma tia e os seus pais “falaram” para ele cursar Medicina. Para Caíque, há uma representação compartilhada entre “o pessoal fala que quem é inteligente tem que fazer medicina”. Ele disse que conta com informações sobre a área da saúde fornecidas por um amigo que cursa Enfermagem e o irmão de outro amigo que cursou Medicina. Ele indicou que pretende cursar Medicina em São Paulo (SP), pois acredita que a cidade tenha mais oportunidades, inclusive de vivências fora do Brasil. Caíque disse também que cogitou fazer sua graduação em Harvard, nos Estados Unidos da América, contudo, em conversas com um tio, que é docente na UFV, decidiu permanecer no país.

Ao se referir aos processos de seleção para ingresso na educação superior, Caíque e Vitor mencionaram a chance de acessar a educação superior por meio das vagas olímpicas. Eles se referem ao fato de que, a partir de 2018, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) passou a oferecer seu processo seletivo de vagas olímpicas, exclusivamente destinadas aos medalhistas nas olimpíadas<sup>42</sup>. O mesmo ocorre na Universidade de São Paulo (USP), na Universidade Estadual Paulista (Unesp) e na Universidade Federal de Itajubá (Unifei), que também destinam vagas especificamente aos olímpicos. As medalhas obtidas por Caíque o permitem concorrer a essas vagas, sendo que as medalhas da olimpíada que ele participou no exterior pontuam bastante, conforme ele explicou.

Clarice também disse que cursará Medicina, mas não informou o motivo dessa escolha do curso superior. Ela deseja cursar a pós-graduação stricto sensu para ser professora universitária.

---

<sup>42</sup> Em notícia publicada no site do Impa, em dezembro de 2018, consta uma declaração do professor responsável pela organização da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp (Comvest) em que ele afirma que a adoção desse sistema de vagas pela Universidade é uma forma de atrair os melhores estudantes para a instituição. Disponível em: <<https://impa.br/noticias/medalha-na-obmep-ou-obm-pode-valer-vaga-na-unicamp/>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Francisco, que também deseja cursar Medicina, disse que essa escolha se deu após ter assistido a uma série de TV relacionada a esse universo. Ele deseja ingressar em uma universidade renomada, mas pondera que sua condição socioeconômica pode impedi-lo de efetivar essa escolha, ainda que tenha todas as condições escolares:

*Como moro na zona rural e nossa renda aqui não é muito alta. A questão financeira também conta bastante com relação às instituições, porque depende muito das cidades. Tem cidades em que o custo de vida é muito alto. A gente vai ter que olhar bastante também quando saírem as notas do Enem e dos valores. É um fator que a gente tem que olhar bastante. (Francisco, 17 anos)*

Glória também manifestou sua vontade de fazer Medicina e o desejo de se tornar uma pesquisadora, portanto, de cursar a pós-graduação stricto sensu. Esse interesse, segundo ela, emergiu após sua vivência extraescolar na UFMG durante as férias de julho e por meio de suas experiências na MiniOnu. Ela disse:

*Não foi exatamente a vontade de fazer Medicina é a vontade de ser pesquisadora, então pesquisei outras formas, tanto que na 1ª série pensei em fazer Farmácia e Química e fiquei na UFMG fazendo um curso no meio do ano fazíamos pesquisa para jovens que estão no ensino médio, mas voltei e descobri que não era aquilo. Por mais que [eu] gostasse, [eu] não queria ficar a minha vida inteira mexendo só com aquilo também quero mexer com pessoas. Ano passado decidi porque minha outra opção era Engenharia Aeroespacial, pesquisei muito sobre o assunto, mas não é o que queria fazer. Daí decidi jogar a MiniOnu um tema desse assunto, por que eu teria que pesquisar muito sobre o assunto. Eu achei muito legal, mas percebi que é o que eu quero estudar, mas não é como eu quero trabalhar. Eu preciso de gente para pesquisar.*

[...]

*Fiquei lá [na UFMG] nas férias de julho participando do Clube de Ciências. É uma pesquisa no meio de julho para jovens que estão no ensino médio ou no primeiro ano da faculdade com pesquisadores do mundo inteiro. Aí tem uma prova, uma entrevista. Mas descobri que não era aquilo que eu queria. (Glória, 17 anos)*

Rosa teve uma experiência semelhante à de Glória, porém no Clube de Ciências<sup>43</sup> da UFRJ. Assim como Clarice e Glória, ela disse que pretende cursar Medicina e o doutorado, ainda que tenha dito que tem dúvidas em relação à escolha do curso superior:

*Meu curso é uma incógnita porque sempre tive dúvida e tenho muito medo de fazer uma escolha e não ser aquilo que realmente quero. Mas, do meio do ano passado para cá acabou que foi clareando porque sempre tive muita curiosidade na área da Genética Humana. E ano passado fui ao Clube de Ciências na UFRJ, ficamos uma semana falando sobre Genética com pesquisadores brasileiros que pesquisam sobre isso. Como não tive muito contato com esse conteúdo na escola foi uma experiência que me fez ter muito gosto sobre isso. Como tenho muita vontade de trabalhar com Genética Humana para mim seria mais interessante especializar nisso depois fazendo Medicina, mas ainda estou em dúvida do que irei fazer. De qualquer forma estou inclinada para área de Biológicas. Na época que fui para o Clube de Ciências, o meu*

<sup>43</sup> Conforme notícia publicada no site institucional da UFMG, esses clubes são desenvolvidos por pesquisadores da Universidade de Harvard, localizada em Massachusetts (EUA), e “visa[m] despertar o interesse científico em jovens, por meio de oficinas e mentorias gratuitas oferecidas por pesquisadores de Harvard e de outras universidades internacionais de excelência”, bem como “motivar e convencer futuros cientistas que é possível fazer ciência de ponta no Brasil”. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/release/programa-clubes-de-ciencia-acontece-pela-segunda-vez-na-ufmg>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

*orientador ele tinha feito graduação na Unicamp e minha outra orientadora também e eles me deram várias referências de pesquisadores no estado de São Paulo principalmente, e eles falaram que se quisesse trabalhar com pesquisa que eles me orientavam ir para São Paulo principalmente pela área que eu pretendia seguir.*

[...]

*Eles [os orientadores] não são professores da UFRJ. A UFRJ cedeu o espaço, mas em geral eles são pesquisadores do Brasil todo. Os dois que me orientaram tem graduação pela Unicamp, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado fora. Hoje em dia ela trabalha na federal do Rio e ele está trabalhando na UFMG. Tinha pesquisadores do mundo todo, do MIT por exemplo, só que alguns estavam dando direcionamento para gente de onde seria melhor seguir no Brasil a área de pesquisa. (Rosa, 16 anos)*

Apesar de ainda ter dúvidas quanto à área específica do curso, Tomás tem certeza de que pretende cursar algo na área de Engenharia e deseja ingressar na Unicamp ou na USP. Ainda que não tenha definido o curso, ele declarou não ter preferência sobre a universidade na qual pretende ingressar e que está apenas focando os estudos para os exames que garantem esse ingresso, ou seja, não importa o espaço, mas sim e apenas a aprovação.

Semelhante a Tomás, Vitor escolheu o curso de Engenharia, ainda que permaneça a dúvida quanto à área específica. Essa dúvida não alcança as instituições que ele pretende frequentar, pois todas as elencadas são reputadas e de prestígio, ou seja, o repertório de escolha desse aluno é restrito às instituições que ocupam o topo da hierarquia do campo do ensino superior brasileiro. Ele disse:

*Depende muito da nota e do lugar. Realmente queria muito e sonho em estudar fora do país, mas sei que é complicado, não sou qualificado e meu inglês não é tão bom assim. Gostaria de fazer Engenharia Espacial ou Aeronáutica, mas estou tranquilo se não for bem em Português não passo e o Coluni dá uma base muito boa só que não focado em instituição militar. Queria Física mais na parte de ser pesquisador, mas não tem tanta oportunidade para isso aqui no Brasil por isso teria que sair para outro país se eu realmente for fazer isso. O mercado desses cursos está fora do Brasil. No Brasil gostaria de fazer no ITA, IME, penso em seguir essa carreira militar também, a academia da força aérea, ou a escola preparatória de cadetes do exército. Não tenho o físico de militar, mas estou fazendo academia para tentar me adequar. Tem o Enem: UFMG, UFV. A Unicamp e a USP. Mas se pudesse escolher em qualquer universidade fora do país seriam as universidades de Portugal que são muito boas, porque o [nome do professor] fez o doutorado dele na Universidade do Porto, tenho uma prima estudando lá fazendo o doutorado também. Mas, o melhor para Engenharia Aeroespacial é o Instituto de Tecnologia da Califórnia, lá acho que é o grande centro desse ramo por contas do laboratório de propulsão de foguetes da Nasa [Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço] que existe lá e o MIT.*

[...]

*Mas sempre gostei dessas áreas e a aeronáutica comecei a gostar da ideia por ter um mercado maior. Eu gosto dessa parte de área, sendo que aqui tem a Embraer, aí tem empresas áreas, tem muito mais construtoras de aviões em geral, tanto mais civis e militares. (Vitor, 16 anos)*

Em todos os casos investigados há a aspiração de ingressar em universidades renomadas no contexto brasileiro e cursos de graduação altamente seletivos. Observa-se que as vivências escolares desses sujeitos no CAp-Coluni, em especial, o envolvimento com atividades de natureza científica, é a coadjuvante no processo de escolha. A maior parte das universidades

que os entrevistados aspiram adotam o Enem como forma de seleção dos estudantes. Considerando as altas notas que eles devem alcançar na prova e a seletividade dessas instituições, tem-se, nesse cenário, um dos fundamentos para a estabilidade de posição que o CAp-Coluni ocupa nos rankings de estabelecimentos públicos e privados, no cenário brasileiro, quando da divulgação do rendimento obtido pelos egressos na avaliação. Há a convergência entre os anseios institucionais fundamentados desde a criação da instituição no propósito de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior, os desejos e condições familiares para efetivarem essa escolha e, principalmente, a mobilização de um alunado já selecionado e suas disposições em garantir a nota mínima para o ingresso nessas instituições em cursos reputados, o que, conseqüentemente, sustenta o CAp-Coluni nessas posições de destaque na hierarquia dos estabelecimentos escolares.

Além da seleção via Enem, observa-se a tentativa de ingresso via vestibulares seriados: o Pism, adotado pela UFJF, e o PAS, adotado pela Ufla. Esses vestibulares ocorrem uma vez ao ano e sempre ao final de uma etapa do ensino médio. A participação nesses exames pode ser vista como um “treinamento para a excelência” desse alunado (NOGUEIRA, 2000, p. 141). Para esses estudantes, não há prejuízo em estudar os conteúdos escolares anualmente para cada etapa desses vestibulares e suas famílias possuem condições mínimas para arcar com os custos de preparação e de deslocamento até as cidades em que as provas são realizadas. Mesmo que não acessem as instituições e os cursos pretendidos por esse meio, ao final da terceira série do ensino médio, eles já estarão habituados com as características desse tipo de prova e com boa parte dos conteúdos cobrados por esses exames apreendidos.

No entanto, a escolha dos cursos entre os pares guarda algumas particularidades. O mesmo *habitus* familiar que motivou Alice na escolha do CAp-Coluni também a mobiliza em torno da escolha para o curso superior. Ela e Caíque demonstram o desejo de, com o curso, ajudar o próximo e não somente obter retorno financeiro. Caíque, assim como Vitor, cogitaram sair do país para cursar a graduação. Porém, as chances objetivas foram reajustadas após os conselhos que escutaram sobre o assunto.

O caso de Caíque e Vitor guarda outras particularidades. Ambos pretendem tentar o ingresso no ensino superior por meio das vagas olímpicas, fenômeno ainda recente no Brasil, considerando que essa forma de admissão passou a ser adotada em 2018 pela Unicamp. Em Glória e Rosa encontramos outra particularidade: o envolvimento com Clubes de Ciências em universidades reputadas no contexto brasileiro e que auxiliam na construção das escolhas do curso superior. Ambas, e Caíque, revelaram o desejo de prolongar suas escolarizações até os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, pretendem realizar seus doutoramentos. Essas

particularidades indicam que a construção dessas trajetórias e vivências escolares de excelência tende a ser duradoura.

Salienta-se que, em todos os casos, as vivências escolares desse grupo de estudantes no CAp-Coluni parecem indicar uma afiliação por antecipação ao ensino superior dado o volume de informações que eles detêm e as oportunidades experienciadas de ensino, pesquisa e extensão. Valendo-se da caracterização de Coulon (2008), o conhecimento sobre a rotina acadêmica, a organização universitária e o domínio de competências caras a esse nível de ensino, já adquiridas nas vivências escolares no CAp-Coluni e na convivência no próprio campus da UFV, faz com que esse grupo de estudantes, com mais facilidade do que os demais ingressantes, tornem-se naturalmente membros nativos das instituições de ensino superior as quais almejam, sem experimentar as rupturas simultâneas comuns da transição entre o ensino médio e o ensino superior e das quais tratou o autor.

Por fim, destaca-se o caso de Francisco. Mesmo que ele almeje, assim como seus colegas, um curso de prestígio e uma universidade de futuro, ele disse precisar considerar sua pertença social e as condições socioeconômicas de sua família para ajustar a escolha da universidade na qual ele pretende ingressar para cursar Medicina. Pelas investigações que trataram do sucesso dos meios populares no ingresso em universidades reputadas e em cursos de excelência (LACERDA, 2006; PORTES, 2014), sabe-se que o futuro escolar de Francisco é totalmente possível, basta observar as redes de relações de sua família, as disposições que constituem seu *habitus* e, essencialmente, a solidariedade entre seus irmãos e o exemplo de sua irmã, graduada em um curso superior, mesmo sendo considerado de baixo prestígio, e atualmente servidora pública da área de educação de um município mineiro. O mesmo sucesso escolar obtido pela irmã de Francisco e a configuração de uma trajetória de *trânsfuga de classe* (BOURDIEU, 2005) é o que se deseja a ele e aos demais estudantes do CAp-Coluni excluídos do grupo dos “mais” excelentes que não foram alcançados pelas análises feitas neste trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi conhecer, descrever e analisar as trajetórias sociais e escolares, as práticas educativas familiares e as vivências escolares de alunos do CAP-Coluni considerados os “mais” excelentes dentre os excelentes. O primeiro critério para qualificar essa excelência dos estudantes do CAP-Coluni foi a obtenção de rendimento acadêmico acumulado ao longo da primeira série do ensino médio acima de 80 pontos em pelo menos uma das três disciplinas: Física, Matemática ou Química.

Devido à complexidade do fenômeno, escolheu-se, neste trabalho, abordá-lo com base nas condições institucionais, nas características do corpo docente e do corpo discente do estabelecimento de ensino, além de observar o alto rendimento nas três disciplinas mencionadas acima. A excelência escolar, portanto, não se constitui de um fenômeno efêmero, por ser construída historicamente e se manifestar em um estabelecimento escolar com características que a ratificam. Nesse sentido, o estudo das trajetórias escolares permite a captação dos feixes que interceptam o fenômeno, em especial, a maneira como as práticas educativas familiares atuam na construção da excelência escolar de seus filhos e do modo como as vivências escolares ressignificam essa construção.

No caso do CAP-Coluni, a história do colégio evidencia que sua criação foi para atender às necessidades de recrutamento da então UREMG. No entanto, os que se debruçaram sobre a memória institucional (BARBALHO, 2008; HOLLERBACH, 2016) do colégio mostram que houve épocas com movimentos para encerrar as atividades da escola, com base em uma alteração na lei que permitiu a criação desses colégios universitários. Nesses momentos, um elemento era evocado em defesa da manutenção da escola: o sucesso dos estudantes do CAP-Coluni.

Os altos níveis de aprovação nos vestibulares obtidos pelos egressos do colégio eram sempre argumentos em defesa da manutenção do colégio e de melhores condições de trabalho pelos professores, sob a alegação de que as universidades, em especial a então UREMG, continuariam a receber alunos de excelência (BARBALHO, 2008; HOLLERBACH, 2016). Para a composição de seu corpo discente, o colégio utiliza como forma de admissão um exame de seleção cada vez mais concorrido, se observada a série histórica de relação de candidatos por vaga. Com efeito, esse exame agrega ao colégio os estudantes mais dispostos e alinhados com seus princípios educacionais, por meio da consagração dos eleitos para compor essa comunidade educativa (BOURDIEU, 1996). Além disso, ao acessarem a instituição, eles tendem a se sentir parte de tal comunidade por terem conseguido acesso a ela, fortalecendo o

senso de pertencimento e o espírito de corpo da instituição, outros elementos que sustentam excelência (BOURDIEU, 1996; QUARESMA; ZAMORANO, 2016).

Nessa escola, há um grupo de docentes, em sua maioria doutores, coeso entre si para contribuir com a formação educacional de seus estudantes e produtores dessa excelência escolar por meio das atividades que desenvolvem nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Há, ainda, os servidores técnico-administrativos também afinados com o propósito educativo da escola. Nas práticas pedagógicas, encontram-se os altos níveis de exigência acadêmica, os quais estimulam os professores para formar os melhores alunos e oferecer-lhes a excelência no ensino (NOGUEIRA; LACERDA, 2014). O desenvolvimento dessas atividades ocorre, desde 1989, no edifício do CAP-Coluni, do qual se extraem elementos arquitetônicos, como a forma geométrica do prisma, que fornecem indícios para a compreensão das vivências escolares desses estudantes e demonstram como esses elementos são utilizados como forma de distinção e marcas de pertencimento dos estudantes a essa instituição de excelência.

Se observados os rankings das escolas no Enem, o prestígio, a reputação e a notoriedade do CAP-Coluni advém da publicação desses resultados. Nos últimos anos, o CAP-Coluni está na posição de “melhor escola pública do Brasil” em diversas notícias de jornais reconhecidos nacionalmente e em notícias institucionais. Devido à posição que o colégio ocupa, ocorre a atração de um público cada vez mais afinado com seus propósitos educacionais (NOGUEIRA; LACERDA, 2014). Em seu interior, mesmo com tantas exigências, as taxas de aprovação, reprovação e abandono da escola são favoráveis à escola. Esse nível de exigência e os dados sobre a reprovação ratifica outra garantia dessa excelência escolar.

Novas formas de reconhecimento e de distinção desses estudantes do CAP-Coluni emergem nesse espaço, com a criação da “Delegação Olímpica” do colégio e da participação desses estudantes nessas competições, as quais configuram estratégias de incentivo à excelência escolar e reconhecimento dos laureados em cerimônias que ocorrem no anfiteatro da escola.

Além disso, as propriedades socioeconômicas e culturais incidem sobre a construção dessa excelência escolar do alunado da instituição (GOMES, 2014; TORRES; PALHARES, 2011) e os dados secundários analisados nesta pesquisa corroboram com essa ideia. Os ingressantes no CAP-Coluni em 2018 são, em sua maioria, de cidades em que a rede de estabelecimentos de ensino é menos complexa, o que favorece a mistura social, mas não afasta a possibilidade da existência de práticas segregativas no interior desses estabelecimentos (VAN ZANTEN, 2010). O fato de que a maioria desses ingressantes não é oriunda de Viçosa reforça o argumento de que a alta posição da escola influencia diretamente na oferta educacional de Viçosa, conforme sinalizou Guia (2018), e corrobora com o argumento de que as escolas da

rede federal de ensino são mais visadas e atraem as famílias mobilizadas pela escolarização dos filhos. Além disso, a geografia das oportunidades (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013) corrobora com essa mobilização, pois o local de moradia atua na definição de até onde, em termos físicos e financeiros, as famílias podem chegar para escolarizar seus filhos.

Esses ingressantes pertencem, em maioria, a famílias com núcleo familiar de até 4 pessoas, revelando o controle sobre o número da prole e os investimentos na escolarização (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Não obstante, Barbalho (2008) já havia constatado a existência de irmão ou parentes próximos matriculados no CAP-Coluni, desvelando os laços familiares no interior da escola. Em termos de rendimento bruto mensal, essas famílias estavam posicionadas acima da média salarial do país e do estado de Minas Gerais, bem como exercendo diversas ocupações no mercado de trabalho. Constatou-se a existência de um grupo de mães com alta titulação (Mestrado ou Doutorado), mas que são donas de casa, indicando a possível atuação delas na escolarização de seus filhos com vistas à construção de um percurso escolar de excelência. Nesse cenário, as mães são mais escolarizadas que os pais, com nível de formação acadêmica também acima da média do país, e esse mesmo sucesso das mães se refletiu no número de mulheres que ingressou no CAP-Coluni em 2018. Como principal característica, essas famílias possuem meios simbólicos e materiais para escolher a melhor escola para os filhos e atuar na escolarização da prole, o que também foi identificado pelas pesquisas de Gomes (2014) e de Nogueira e Lacerda (2014).

Em sua maioria, os ingressantes no ano de 2018 autodeclararam-se da cor branca e os entrevistados também se autodeclararam brancos, demonstrando a perpetuação da desigualdade étnico-racial e das desigualdades escolares, sobretudo as de excelência. Verificou-se, ainda, por meio dos dados secundários e das entrevistas, que parte desses estudantes ingressou no CAP-Coluni em 2018 fora da idade considerada ideal para cursar a primeira série do ensino médio. Com efeito, constatou-se o reingresso nessa série sem que isso configure prejuízos à trajetória escolar desses estudantes. Gomes e Nogueira (2017) já haviam constatado esse reingresso e a matrícula em outro estabelecimento de ensino como estratégia para tentar acessar o CAP-Coluni em segunda tentativa. Outra estratégia verificada pelas autoras e com a qual esta pesquisa corrobora é a frequência em cursinhos preparatórios para o exame de seleção do colégio, pois mais da metade dos estudantes cujos dados secundários foram analisados recorreram a essa prática.

Outro indicador de excelência escolar está nas condições materiais e simbólicas que os estudantes e suas famílias possuem, tais como: computadores, carros, acesso à rede de internet. A leitura, por exemplo, é uma ação socializadora dos percursos escolares de excelência e

praticada por parte do corpo discente. Existem, ainda, estudantes que sinalizam o desejo de somente se dedicar aos estudos. Isso fica evidente quando eles declararam não ter a intenção de trabalhar enquanto estiverem matriculados no CAP-Coluni, com exceção de um grupo cuja declaração sinaliza essa vontade de trabalhar em estágios, com o objetivo de aumentar conhecimentos e habilidades que eles possuem e altamente rentável frente à competitividade que vão encontrar no mercado de trabalho e na vida universitária (NOGUEIRA, 2000, 2010).

Mesmo que os rankings auxiliem na divulgação do CAP-Coluni e destaquem a escola no cenário brasileiro, a maioria dos ingressantes em 2018 declarou ter obtido informações sobre o exame de seleção da escola por meio dos alunos e dos ex-alunos da UFV, outro indicativo do forte espírito de corpo (BOURDIEU, 1996) da instituição e a procura desses estudantes por um estabelecimento reputado como o CAP-Coluni.

Observando os dados secundários, verificou-se que mais da metade dos ingressantes no CAP-Coluni em 2018 foi beneficiada pela política de bônus por ter cursado o ensino fundamental em estabelecimentos públicos. No entanto, quando foi feita a clivagem dos “mais” excelentes dentre os excelentes, verificou-se que dos 42 estudantes desse quadro de excelência, apenas 12 alunos foram beneficiados por essa política. Existem, portanto, diferenças secundárias no alunado do CAP-Coluni as quais os destacam entre seus pares. Para compreender essas diferenças, dos 42 estudantes com alto rendimento, oito estudantes foram entrevistados sobre seus percursos escolares até o colégio, sobre as práticas educativas familiares e sobre as vivências escolares no CAP-Coluni da primeira série até o momento da entrevista. Conhecemos, portanto, as trajetórias e as vivências escolares de Alice, Caíque, Clarice, Glória, Rosa, Tomás, Vitor e Francisco, sendo que somente o último foi um dos 12 alunos beneficiados pela política de bônus da instituição que se disponibilizou para participar da entrevista.

Com relação aos percursos escolares desses sujeitos, todos são precisos como uma flecha (NOGUEIRA, 2000). Dos oito sujeitos, somente Clarice e Rosa não possuem fluência entre as séries do ensino fundamental e do ensino médio. No caso de Clarice, por ter sido aprovada no Cefet-MG e ter reingressado no CAP-Coluni posteriormente. No caso de Rosa, por ter demonstrado, em uma avaliação, já possuir as competências e habilidades para progredir na educação infantil. Esse também seria o caso de Alice, porém seus pais optaram por não interromper o fluxo da escolarização da filha, para que a idade sempre ficasse correspondente à série em que ela estava.

Em comum, todos os sujeitos entrevistados estudaram em escolas com posições favoráveis no subcampo dos estabelecimentos de ensino e as famílias detinham “informações

quentes” (VAN ZANTEN, 2010) para efetivar suas escolhas. Porém, existem diferenças nessas escolhas escolares pelas famílias. Alice, Caíque, Rosa, Tomás e Vitor estudaram em um ambiente pouco misturado socialmente, com vistas à obtenção de bons resultados escolares (POUPEAU, 2011). A escolha das escolas envolveu a busca pelo melhor para os filhos, sustentada em indicadores de excelência interna e externa (FIALHO, 2012). No percurso de Clarice, foi inevitável que ela fosse matriculada em um estabelecimento público diante o encerramento das atividades do colégio privado no qual ela estudava. A mãe de Clarice, no entanto, dispunha, como professora, de uma rede de informações capaz de favorecer essa escolha. No caso de Francisco, a rede escolar menos complexa em sua cidade natal favoreceu seu percurso, permitindo que ele estudasse em bons estabelecimentos escolares e, devido à proximidade com sua residência, não precisasse de transporte público e gratuito para se deslocar até o colégio.

O relato de Tomás vai ao encontro do de Francisco, corroborando com a ideia de que as escolas públicas são melhores em cidades menores. Porém, a entrevista de Glória contradiz essa ideia. Ainda assim, os dois, Tomás e Glória, estudaram em colégios privados em determinado momento de sua escolarização. Em especial, Tomás, com a mãe sendo professora e buscando oferecer “algo” mais para o filho. Com o mesmo objetivo, a mãe de Rosa empreendia suas buscas para matricular a filha em bons estabelecimentos escolares. Ela, ainda, foi um caso de deslocamento geográfico para Viçosa para acompanhar a filha nos estudos no CAP-Coluni.

No que tange ao acompanhamento familiar às atividades escolares, a autonomia que os entrevistados declaram possuir em relação aos estudos e as falas de que nunca deram trabalho aos pais revelam a confiança dessas oito famílias na qualidade do estabelecimento escolar, dispensando o monitoramento exaustivo aos filhos (QUARESMA, 2017). Essa ação foi capaz de engendrar um conjunto de disposições escolares em ambientes de sociabilização coesos entre si: as exigências que esses sujeitos encontravam na escola eram as mesmas que encontravam em seus lares, fazendo com que as residências constituíssem verdadeiras extensões da sala de aula (BOURDIEU, 2009; QUARESMA, 2017; TORRES, 2014). Para a execução das atividades escolares, Glória e Tomás sempre tinham que fazer os exercícios com o devido rigor, associando a noção de excelência à perfeição. Alice, por sua vez, contava com a ajuda do pai, da mãe e dos avós em algumas ocasiões na execução dessas tarefas. Na trajetória de Francisco, verificou-se a forte presença da irmã, auxiliando-o com as tarefas escolares e antecipando os conteúdos educacionais, configurando um caso de solidariedade entre irmãos (LACERDA, 2006; COSTA, 2017). Nessas práticas, a leitura foi apontada como uma prática comum nas trajetórias de Alice, Caíque, Glória, Tomás e Vitor. Caíque e Glória tinham, ainda, como hábito

a leitura de revistas de divulgação científica para crianças, uma forma de obtenção de informação altamente valorizado pelo mercado escolar (BOURDIEU, 2017).

O rigor e o comprometimento com as escolas somados às boas notas, traços claros da excelência escolar (VIANA, 2014), notabilizaram esses sujeitos nos colégios em que estudaram desde o ensino fundamental. Por certo, isso se converteu em algumas vantagens para alguns dos sujeitos entrevistados. Em sua escola, era Alice quem ajudava e era a mais próxima dos professores, assim como Caíque e Clarice. Nesse último caso, a entrevistada era a melhor aluna da melhor turma da instituição. Com isso, obteve vantagens em detrimento de outro colega em uma seletiva da Obmep, na obtenção de bolsas de estudo em cursos livres na cidade e no auxílio dos docentes para execução de atividades escolares. Desse reconhecimento, Rosa passou a atuar como monitora na escola e, assim como Clarice, foi vítima de *bullying*. Glória, por sua vez, competia com um colega para ver quem se sobressaía na execução das tarefas escolares.

Respaldados pelo argumento de que as atividades extraescolares auxiliam na construção dessa excelência escolar e do futuro profissional dos filhos (FIALHO, 2012), dos oito sujeitos entrevistados, apenas Francisco declarou não ter tido nenhuma experiência extraescolar até o ingresso no CAP-Coluni.

A socialização familiar e as trajetórias escolares dos oito estudantes engendraram neles disposições à autonomia, à competição, de dedicação ao trabalho escolar, de disciplina no uso do tempo e um conformismo às normas e exigências escolares que não foram justapostas quando do ingresso no CAP-Coluni e apenas os favoreceram em suas vivências escolares na instituição. Observadas a rotina de estudos na escola e o convívio com os colegas, foram encontradas nos discursos de Alice e Caíque diferenciações entre eles e seus colegas: eles eram destaques nas escolas anteriores, mas nem todos mantêm esse padrão no CAP-Coluni. Os “mais” excelentes dentre os excelentes, portanto, são aqueles com habilidades e competências já desenvolvidas, que parecem um “dom”, mas foram herdadas da socialização intergeracional familiar e foram capazes de definir os destinos escolares (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Essas habilidades são todas exigidas pelos projetos e atividades pedagógicas do CAP-Coluni, um dos espaços distintos de consagração dessa elite escolar. Francisco, por exemplo, declarou que teve de aprender a dançar para participar da Gincana de Confraternização. Essa ação de Francisco é vista como um processo de aculturação (BOURDIEU, PASSERON, 2014). Nesse processo, ele ingressou em um dos corais da UFV, e o interesse pelo canto e a causa desse ingresso está em seu meio familiar: todos, em seu lar, gostavam de cantar e a entrada no coral, portanto, legitima essa prática. Para Francisco, sua inserção corresponde a uma vivência de mudança simbólica e social (BOURDIEU, 2015b). Por esse mesmo processo de aculturação

passou Glória, quando percebeu que todos os colegas de turma tinham desenvoltura na Língua Inglesa e ela, mesmo vindo de um colégio particular, não se destacava entre os colegas.

No interior do CAP-Coluni, a excelência é construída por aqueles e para “aqueles que herdaram de seu meio social os recursos culturais necessários para atender às exigências implícitas” do colégio, mesmo que a escola “ofereça a todos os seus estudantes o aprendizado e a possibilidade de excelência escolar” (NOGUEIRA, M. O.; NOGUEIRA, M. A., 2015, p. 53). Isso parece explicar a razão pela qual existe uma elite dentro da elite do CAP-Coluni.

No que tange a este exame e a entrada na escola, para os entrevistados o ingresso no CAP-Coluni sempre foi algo provável. A preparação de todos eles começou antecipadamente, as informações foram colhidas por meio dos pais e, no caso de Francisco, da irmã. As histórias familiares, no caso de Alice, e as imagens da Gincana de Confraternização, no caso de Clarice, Francisco e Rosa, produziram um encantamento pela escola, traço do espírito de corpo (BOURDIEU, 1996). Além disso, a preparação para esse exame envolveu a matrícula em cursinhos, em sete casos, e a realização do exame uma vez como teste, no caso de Alice. Rosa, no entanto, não tinha conhecimento desses cursinhos preparatórios, mas já havia se submetido a exames de seleção em outros colégios.

Nesse contexto, os professores vão desempenhar um papel central na definição dessa elite escolar: eles são os orientadores de pesquisa, os que acompanham em olimpíadas científicas. Dessa forma, os docentes do CAP-Coluni são aqueles que orientam esses alunos nos seus projetos de vida, tornando-se figuras intelectuais e exemplos para seus estudantes (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Tendo os docentes como exemplo, as aspirações ao ensino superior baseiam-se no envolvimento com atividades de natureza científica, isto é, com as vivências escolares impregnadas de atividades de iniciação à pesquisa científica no CAP-Coluni.

Destaca-se que não surpreende todos os sujeitos aspirarem instituições de excelência para cursar a graduação e para irem além dela, em curso de pós-graduação *stricto sensu*. A entrada no ensino superior começou a ser pavimentada por Alice, Caíque, Clarice, Francisco e Glória já na primeira série com a apresentação deles em vestibulares seriados. Caíque e Vitor também vão tentar o ingresso via vagas olímpicas, fenômeno recente no Brasil e que merece ser estudado. A sensação que se tem, diante de todas as possibilidades que os sujeitos dizem ter de acesso ao curso superior, é que tudo converge para a perpetuação dessa excelência escolar e que, de um jeito ou outro, eles vão ser admitidos nas instituições pretendidas.

Esta pesquisa iluminou outros estudos tendo como *locus* esta instituição de excelência, a saber: (i) por quais motivos os estudantes aprovados e convocados no exame de seleção não

se apresentaram à escola? De modo geral, o que revelam todos os dados secundários de quem se candidata a este colégio de excelência? (ii) Como será a entrada na universidade e as vivências universitárias dos oito sujeitos entrevistados neste trabalho? (iii) E os demais estudantes? Quais são os mecanismos que atuam para que os outros alunos, sobretudo os demais estudantes com trajetórias e vivências escolares semelhantes à de Francisco, não obtenham esse destaque mesmo depois de terem ingressado na instituição?

Ficam apenas duas certezas: a primeira é de que o prisma, ou o farol do conhecimento e do saber, brilha mais forte para aqueles com disposições e condutas ajustadas às exigências escolares do CAp-Coluni. Os estudantes são, ao mesmo tempo, produto e produtores da excelência do colégio, uma vez que a escola os escolhe em um exame de seleção altamente competitivo, os consagra e os reconhece pela aprovação (BOURDIEU, 1996). Em contrapartida, eles devem oferecer à escola aquilo que eles têm de melhor para perseverar a imagem de excelência da instituição. A segunda é de que essa temática não se esgota aqui e este trabalho soma-se aos demais que buscam desvelar os mecanismos de produção, legitimação e transformação que há no interior das escolas de excelência no contexto brasileiro.

De modo particular, esta dissertação é minha contribuição ao colégio que me acolheu ainda recém-formado. O estudo dessas trajetórias e vivências escolares me permitiu compreender todo o processo de escolarização pelo qual eu passei da educação infantil ao mestrado e, por diversas vezes, identificar as marcas de minha trajetória nos relatos apresentados aqui. Concluo esta dissertação aludindo os versos da paródia da Turma D elaborada em 2020 para 22ª Gincana de Confraternização e gentilmente me cedida por Pedro Eduardo Viana de Souza, um dos autores dela e estudante do triênio 18-20 do CAp-Coluni:

Eu vejo a vida melhor no futuro  
Eu vejo isso através dos estudos  
Com perspectiva, do mundo ser um melhor lugar

Aprendizagem nem sempre é de boa  
É desafio *pra* qualquer pessoa  
Mas desafiar, é o que causa transformação

[...]

E o Coluni me marcou  
Nada foi em vão  
Porque um lugar assim  
Sempre deixa saudades em quem passou  
São momentos que nunca vamos esquecer  
*Em frente vou seguir.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA Brasileira de Letras. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga *et al.* **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil**: indicadores com dados públicos e tendências de 2013, 2015 e 2017. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368757/PDF/368757por.pdf.multi>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

AZEVEDO, Denilson Santos de. As “Reuniões Gerais” como dispositivo pedagógico de modelação no ensino de Agricultura em Minas Gerais (1928-1951). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 116-139, jan./mar. 2017.

BALL, Stephen John. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como estratégia de classe. In: GENTILLI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 196-227.

BARBALHO, Duarte de Magalhães. **O Colégio de Aplicação – CAP-Coluni da Universidade Federal de Viçosa: histórias de sucesso (memória e identidade)**. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIANCHI, Gustavo. **A Uremg/UFV e suas relações com o poder: modernização, ditadura e convênios internacionais**. 2019. 302 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BORGES, José Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares; MAGALHÃES, Gilson Faria Potsch. **A Universidade Federal de Viçosa no Século XX**. 2 ed. Viçosa: Editora UFV, 2006.

BOTTOLOTTI, Marcelo. Excelência no interior. **Veja**, São Paulo: Abril, ano 42, n. 30, p. 104. Jul. 2010.

BOURDIEU, Pierre. Como se pode ser esportivo? In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1983. p. 136-153.

\_\_\_\_\_. **The state nobility**. California: Stanford University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998. p. 183-191.

\_\_\_\_\_. O ser social, o tempo e o sentido da existência. In: \_\_\_\_\_. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 253-300.

\_\_\_\_\_. **Esboço de autoanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. Estruturas, habitus, práticas. In: \_\_\_\_\_. **O senso prático**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 86-107.

\_\_\_\_\_. A excelência e os valores do sistema de ensino francês. In: \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 231-267.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015a. p. 79-88.

\_\_\_\_\_. Futuro de Classe e causalidade do provável. In: \_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015b. p. 89-141.

\_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRANDÃO, Zaia; CARVALHO, Cynthia Paes de. Processos de produção das elites escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 507-522, abr./jun. 2011.

BRANDÃO, Zaia. A produção das elites escolares: escolas, famílias e culturas. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 15-22, jan./abr. 2007.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 464**, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/De10464.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/De10464.htm)>. Acesso em: 09 jan. 2020

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://condicap.org/wp-content/uploads/2018/06/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm)>. Acesso em: 09 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm)>. Acesso em: 09 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Economia. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Rendimento nominal mensal domiciliar per capita da população residente, segundo Unidades da Federação - 2018**. 2018. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho\\_e\\_Rendimento/Pesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_continua/Renda\\_domiciliar\\_per\\_capita/Renda\\_domiciliar\\_per\\_capita\\_2018.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Renda_domiciliar_per_capita/Renda_domiciliar_per_capita_2018.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Continua**. 2020. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria n. 959**, de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nível Socioeconômico**. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Taxas de Rendimento**. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Portaria n.º. 188**, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRITO, Angela Xavier de. Trajetória. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 354-356.

CAILLET, Valerie. Experiência escolar dos alunos. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 392-397.

CATALDI, Cristiane. A divulgação da ciência na mídia impressa: um enfoque discursivo. In: GOMES, Maria Carmen Aires; MELO, Mônica Santos de Souza; CATALDI, Cristiane (orgs.). **Gênero discursivo, mídia e identidade**. Viçosa: Editora da UFV, 2007a. p. 155-164.

CAP-COLUNI é a melhor escola pública do país e Cedef fica entre as mais bem colocadas de Minas em ranking de desempenho no Enem. Disponível em: <<https://www2.dti.ufv.br/noticias/scripts/exibeNoticiaMulti.php?codNot=32743>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

COLÉGIO Bernoulli lidera ranking do Enem. Coluni é a pública mais bem colocada. Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/cidades/colégio-bernoulli-lidera-ranking-do-enem-coluni-e-a-publica-mais-bem-colocada-1.1863232>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

COLÉGIO da Zona da Mata tem a melhor nota média do Enem da rede pública do país. Disponível em: <<http://www.itatiaia.com.br/noticia/colégio-da-zona-da-mata-tem-a-melhor-nota-med>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

COSTA, Patrícia Claudia da. **Das escol(h)as possíveis à carreira do Magistério Superior Federal: condicionantes sociais das trajetórias de docentes oriundos de famílias pobres e sem tradição de longevidade escolar.** 2017. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária.** Salvador: Edufba, 2008.

DELEGAÇÃO Olímpica do CAP-Coluni/UFV. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCxknY7Y2OrpIwwqU5xw-Gcw/featured>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Delegação-Ol%C3%ADmpica-do-CAP-COLUNIUFV-322487278420558/>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<https://www.instagram.com/delegacaoolimpica/?hl=pt-br>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

EVANGELISTA, Maria Tereza Fernandino. **Por entre os “eus” e os “nós” – experienciados sob o prisma da matemática – tecidos em narrativas.** 2019. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

FERRARI, Michel. What is excellence and how to study it? In: FERRARI, Michel. **The pursuit of excellence through education.** Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associados, 2002. p. 221-239.

FERREIRA, Bárbara; MIRANDA, Bernardo. **Colégio da UFV no topo da lista.** Disponível em: <<https://www.otempo.com.br/cidades/colégio-da-ufv-no-topo-da-lista-1.1381529>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

FERREIRA, Laura Sena. Elementos para uma sociologia do consumo: o automóvel como símbolo de distinção social. **Teoria e Cultura**, Juiz de Gora, v. 11, n. 1, p. 127-137, jan./jun. 2016.

FIALHO, Flavia Barros. **Mobilização parental e excelência escolar: um estudo das práticas educativas de famílias das classes médias.** 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

GALVANI, Giovanna. Melhor colégio público no Enem aprova cotas raciais em processo seletivo. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/melhor-colégio-publico-no-enem-aprova-cotas-raciais-em-processo-seletivo/>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

GOMES, Lisandra Ogg. A fabricação da excelência na escola pública: notas acerca de práticas educacionais e trajetórias escolares de sucesso. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 56-73. jul./dez. 2014.

GOMES, Lisandra Ogg; NOGUEIRA, Maria Alice. A excelência escolar em uma escola pública de ensino médio. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 20, n. 30, p. 189-208, jan./abr. 2017.

GUIA, Isabela Berbert da. **De escolas públicas à UFV: a escolha do curso superior em uma cidade média universitária**. 2018. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

HALFELD, Giovanna; OLIVEIRA, Allain Wilham Silva de. Inovação social e o cursinho popular pré-Coluni UFV. **Perspectivas em Educação Básica**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 105-117, dez. 2018.

HEY, Ana Paula; KLÜGER, Elisa. Espirit de corps. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 179-181.

HOLLERBACH, Joana D'arc Germano. **O Colégio Universitário (Coluni) da Universidade Federal de Viçosa (1965-1981): formar para a universidade e garantir a qualidade**. 2016. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram Johannes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, dez. 2013.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. **Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos**. 2006. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

\_\_\_\_\_. A produção da excelência: o caso do Instituto Tecnológico de Aeronáutica. In: **Reunião Anual da Anped**, 31, 2008, Caxambu. Disponível em: <<http://3reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT14-4887--Int.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. De escolas públicas estaduais ao Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA): a “fabricação das exceções”. In: PIOTTO, Débora (org.). **Camadas Populares e Universidades Públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014. p. 45-87.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães; ROSA, Denise Costa. Esforços educativos de avós em um território vulnerável da cidade de Viçosa (MG). **Revista Panorâmica online**, Mato Grosso, v. 24, p. 94-115, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://revistas.cua.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/view/752/19191980>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

LAFONTAINE, Dominique. Efeito sala de aula. In: VAN ZANTEN, Agnès. **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 279-284.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LELIS, Isabel. O significado da experiência escolar para segmentos de camadas médias. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 125, p. 137-160, mai./ago. 2005.

LIMA, Marcia Regina de; PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In: ARRETCHE, Marta (org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 163-189.

LINHARES, Carolina *et al.* Líder em ranking do Enem é de MG, e SP tem 30 entre as escolas top 100. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/06/lider-em-ranking-do-enem-e-de-mg-e-sp-tem-30-entre-as-escolas-top-100.shtml>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

MASSI, Luciana; MUZZETI, Luci Regina; SUFICIER, Darbi Masson. A pesquisa sobre trajetórias escolares no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1854-1873, jul. 2017.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999. p. 7-32.

NEVES, Jones Antônio Fernandes. **O Colégio de Aplicação – Coluni: Política de Ação Afirmativa x Excelência no Ensino**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

NOBLAT, Ricardo. **Sudeste concentra 77 das 100 escolas com melhor nota no Enem**. Disponível em: <<http://noblato.globo.com/geral/noticia/2014/12/sudeste-concentra-77-das-100-escolas-com-melhor-nota-no-enem.html>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 47-62, jan./mar. 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 89-112, 1991.

\_\_\_\_\_. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice.; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. (orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.

\_\_\_\_\_. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 133-144, ago. 2004.

\_\_\_\_\_. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 213-231, jan./jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Capital cultural. In: CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 103-106.

NOGUEIRA, Maria Alice; LACERDA, Wânia Maria Guimarães. Os rankings de estabelecimentos de ensino médio e as lógicas de ação das escolas. O caso do Colégio de Aplicação da UFV. In: KRAWCZYK, Nora. (org.). **Sociologia do Ensino Médio – Crítica do economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 127-161.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira; NOGUEIRA, Maria Alice. Quando os professores escolarizam os filhos na rede pública de ensino: da inevitabilidade à colonização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, 2017.

PALHARES, José Augusto. A excelência acadêmica na escola pública. Quotidianos escolares e não escolares de jovens enquanto alunos. In: TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto. (orgs.). **Entre mais e melhor escola em democracia – Inclusão e Excelência no Sistema Educativo Português**. Lisboa: Mundos Sociais, 2014. p. 5-26.

PEREIRA, Wilma Maria. Recontextualização na mídia: uma análise linguístico-discursiva da divulgação científica nos sites G1 e Hyperscience. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 04, n. 01, p. 91-112, jan./jun. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PORTES, Écio Antônio. A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites. In: PIOTTO, Débora (org.). **Camadas Populares e Universidades Públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014. p. 167 – 237.

POUPEAU, Franck. Famílias (escolhas escolares das). In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 398-402.

QUARESMA, Maria Luísa. Da escola de massas ao colégio de elites: as escolas de prestígio em contexto de democratização escolar. **Revista Luso-Brasileira Sociologia da Educação**, Rio de Janeiro: PUC-Rio, Edição Especial, 2012, p. 282-304.

\_\_\_\_\_. A excelência plural em colégios singulares. In: TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto. (orgs.) **Entre mais e melhor escola em democracia – Inclusão e Excelência no Sistema Educativo Português**. Lisboa: Mundos Sociais, 2014. p. 117-132.

\_\_\_\_\_. Entre a entrega e a renúncia: excelência acadêmica em escolas públicas chilenas de alta performance. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1487-1501, dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Factores de excelencia y prácticas escolares desde la perspectiva de los discentes. **Magis**, Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 10, n. 20, p. 183-200, dez. 2017.

QUARESMA, Maria Luísa; ZAMORANO, Leandro. El sentido de pertinencia en escuelas públicas de excelencia. **Revista mexicana de investigación educativa**, México, v. 21, n. 68, p. 275-298, mar. 2016.

RESENDE, José Manuel. Escolarização moderna. Entre as promessas políticas e a tangibilidade da injustiça escolar. In: TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto. (orgs.) **Entre mais e melhor escola em democracia** – Inclusão e Excelência no Sistema Educativo Português. Lisboa: Mundos Sociais, 2014. p. 69-92.

RESENDE, Tania de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 953-970, out./dez. 2011.

SALDAÑA, Paulo; GAMBA, Estêvão. Escolas federais, atingidas por bloqueio de recursos, ficam na elite do Enem. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/escolas-federais-atingidas-por-bloqueio-de-recursos-ficam-na-elite-do-enem.shtml>>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SILVA, Moacir Malheiros Fernandes. Tentativa de Classificação das Cidades Brasileiras. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, ano 8, nº. 3, p. 283-316.

TEIXEIRA, Anna Donato Gomes. **A socialização em grupos religiosos católicos: repercussões nas trajetórias escolares longevas nos meios populares**. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

THIENGO, Lara Carlette; MOTA, Maria Veranilda Soares. **Mídia e identidades: a construção identitária do melhor colégio de ensino médio público brasileiro**. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2010/resumos/R19-0614-1.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018.

THIN, Daniel. Famílias (práticas educativas das). In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 402-405.

TORRES, Leonor Lima. A ritualização da distinção acadêmica. O efeito cultura de escola. In: TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto. (orgs.) **Entre mais e melhor escola em democracia** – Inclusão e Excelência no Sistema Educativo Português. Lisboa: Mundos Sociais, 2014. p. 27-48.

TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto. A excelência acadêmica na escola pública portuguesa: actores, experiências e transições. **Roteiro**. Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 235-246, jul./dez. 2011.

TORRES, Leonor Lima; QUARESMA, Maria Luísa. **Configurações da distinção escolar nos planos nacional e internacional**. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32507>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Ato n.º 17**, de 14 de março de 2020. Suspende, por tempo indeterminado, as aulas de todos os campi e em todos os níveis de ensino da UFV. Disponível em: <<https://www2.dti.ufv.br/noticias/files/anexos/1584444317.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Universitário. **Resolução n.º 6/2003**, de 19 de maio de 2003. Aprova o Regimento do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa – Coluni. Disponível em: <[http://arquivo.ufv.br/soc/files/pag/consu/completa/2003/03\\_06.htm](http://arquivo.ufv.br/soc/files/pag/consu/completa/2003/03_06.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Universitário. **Resolução n.º 15/2018**, de 11 de setembro de 2018. Altera a Política de Desenvolvimento dos Servidores Técnico-Administrativos da UFV, as normas para o seu funcionamento. Disponível em: <<http://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/15-2018-Pol%C3%ADtica-de-Desenvolvimento-dos-Servidores-T%C3%A9cnico-Administrativos1.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Universitário. **Resolução n.º 08/2019**, de 17 de setembro de 2019. Aprova o Regimento de Admissão, Progressão, Promoção e Aperfeiçoamento do Pessoal Docente (Rappad). Disponível em: <<http://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/08-2019-RAPPAD1.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. **Edital n.º 23/2017**, de 10 de agosto de 2018. Disponível em: <<http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/COL18-Edital.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. **Edital n.º 27/2018**, de 10 de agosto de 2018. Disponível em: <<http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/COL19-Edital.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. **Edital n.º 21/2019**, de 17 de agosto de 2017. Disponível em: <[http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/COL2020\\_Edital.pdf](http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/COL2020_Edital.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. **Relatório UFV**. Disponível em: <<https://www.dti.ufv.br/relatorioufv/>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Órgãos Colegiados. **Estatuto da Universidade Federal de Viçosa**. Disponível em: <<http://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/Estatuto-UFV-Multicampi-2014.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Colégio de Aplicação – Coluni. **Exame de seleção 2018 – Classificados**. Disponível em: <<http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/COL18-Classificados.html>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Colégio de Aplicação – Coluni. **Exame de seleção para preenchimento de vagas ociosas 2018 – 2ª série**. Disponível em: <<http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/VO18-Aprovados-2-Serie.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Colégio de Aplicação – Coluni. **Matriz Curricular 2020-2022**. Disponível em: <<http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/Matriz20221.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Colégio de Aplicação – Coluni. **Projeto Político Pedagógico**. Disponível em: <<http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/PPP.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Colégio de Aplicação – Coluni. **Relação dos aprovados em segunda chamada – Exame de Seleção CAP-Coluni 2018**. Disponível em: <<http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/COL18-Chamada2.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Colégio de Aplicação – Coluni. **Relação dos aprovados em terceira chamada – Exame de Seleção CAP-Coluni 2018**. Disponível em: <<http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/COL18-Chamada3.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Colégio de Aplicação – Coluni. **Relação dos aprovados em quarta chamada – Exame de Seleção CAP-Coluni 2018**. Disponível em: <<http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/COL18-Chamada4.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Colégio de Aplicação – Coluni. **Relação dos aprovados em quinta chamada – Exame de Seleção CAP-Coluni 2018**. Disponível em: <<http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/COL18-Chamada5.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

VAN ZANTEN, Agnès. Efeitos de concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p.565-593, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. **Revista de Antropologia Social**, 2007, n. 16, p. 245-278.

\_\_\_\_\_. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 409-434, dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Elites (formação das). In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 304-309.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. O trabalho pedagógico na construção social da excelência escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1089-1112, set./dez. 2006.

VIANA, Maria José Braga. Em que consiste a excelência escolar nos meios populares? O caso de universitários da UFMG que passaram pelo Programa Bom Aluno de Belo Horizonte. In: PIOTTO, Débora (org.). **Camadas Populares e Universidades Públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014. p. 13-44.

VICÁRIA, Luciana. Todas podem ser assim? O que torna a escola de aplicação de Viçosa a melhor pública do país. E por que é tão difícil replicar seu sucesso. **Época**, Rio de Janeiro: Editora Globo, 7 abr. 2008.

WACQUANT, Loïc. Foreword. Preface. In: BOURDIEU, Pierre. **The state nobility**. California: Stanford University Press, 1996. p. 9-22.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Distribuição do corpo docente efetivo do CAp-Coluni por titulação máxima e área de conhecimento em outubro de 2020

Área do conhecimento	Número de docentes por titulação máxima			Número total de docentes por área
	Esp.	M.Sc.	D.Sc.	
Arte	-	1	-	1
Biologia	-	1	3	4
Educação Física	1	1	-	3
Filosofia	-	-	1	1
Física	-	-	4	4
Geografia	-	-	3	3
História	-	1	2	3
Língua Espanhola	-	1	-	1
Língua Inglesa	1	-	2	3
Língua Portuguesa	-	2	2	4
Matemática	-	1	3	4
Química	1	-	3	4
Sociologia	-	1	-	1
Porcentagem total de docentes por titulação	5,88%	26,47%	67,65%	100%
Número total de docentes efetivos no CAp-Coluni				34

Legenda: Esp. – Especialização. M.Sc. – Mestrado. D.Sc. – Doutorado.

Fontes: Pesquisa direta na instituição e Relatório de Docentes Ativos da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento da UFV (anos base 2019 e 2020). Elaboração própria.

**APÊNDICE B – Distribuição e porcentagem do corpo técnico-administrativo do CAP-Coluni por escolaridade em outubro de 2020**

Cargos	Número de técnico-administrativos por escolaridade					Número de técnico-administrativos por cargo
	EF	EM	Gr.	Esp.	M.Sc.	
Assistente de Laboratório	-	1	-	-	-	1
Assistente de Administração	-	-	1	1	1	3
Auxiliar em Administração	-	-	1	-	1	2
Contínuo	1	-	-	-	-	1
Pedagogo/Área	-	-	-	1	1	2
Psicólogo	-	-	-	-	1	1
Servente de Obras	-	2	-	-	-	2
Técnico de Laboratório	-	-	-	-	1	1
Porcentagem total de técnico-administrativos por escolaridade	7,69%	23,07%	15,38%	15,38%	38,46%	100%
Número total de técnico-administrativos efetivos no CAP-Coluni						13

Legenda: EF – Ensino fundamental. EM – Ensino médio. Gr. – Graduação. Esp. – Especialização. M.Sc. – Mestrado.

Fontes: Pesquisa direta na instituição, Portal da Transparência da Controladoria-Geral da União e Relatório do Corpo Técnico-Administrativo da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento da UFV (anos bases 2019 e 2020).  
Elaboração própria.

## APÊNDICE C – Projetos e atividades pedagógicas do CAP-Coluni no ano letivo de 2019

(contínuo)

Projeto	Séries	Áreas	Objetivo
Caleidoscópio Cultural	Todas	Línguas Estrangeiras Modernas – Espanhol e Inglês, Departamento de Letras da UFV – campus Viçosa e UFV – campus Florestal.	Compartilhar as diversidades culturais e linguísticas, por meio de uma feira, entre os alunos do CAP-Coluni da UFV – campus Florestal e os estudantes estrangeiros do Departamento de Letras da UFV – campus Viçosa.
Coluni em Cena	1ª série	Arte, Filosofia, História, Línguas Estrangeiras Modernas – Espanhol e Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Sociologia e setores de Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional	Desenvolver as técnicas e linguagem teatrais, culminando na apresentação de uma peça de teatro.
Coluni na Trilha	Todas	Educação Física, Geografia e Matemática	Propiciar aos estudantes a efetiva vivência em algumas modalidades dos Esportes da Natureza (Caminhada, Ciclismo/ <i>Mountain Bike</i> , Corrida/ <i>Trail Run</i> ).
Comida e Arte	1ª e 2ª séries	Arte, História, Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, Língua Portuguesa e Matemática	Relacionar a arte, os hábitos alimentares e os aspectos históricos de países hispanofalantes.
Corrida de Orientação	Todas	Educação Física e Geografia	Aliar os conhecimentos cartográficos à prática de uma corrida orientada.
Festival do Minuto	1ª série	Sociologia, História, Língua Inglesa, Filosofia e Departamento de Comunicação Social da UFV – campus Viçosa	Produzir um vídeo de até 1 minuto sobre o tema escolhido anualmente pelos professores.
Gincana de Confraternização	Todas	Toda a escola (docentes e técnico-administrativos) e comunidade escolar (pais, mães e/ou responsáveis, ex-alunos e ex-professores)	Integrar e mobilizar todos os envolvidos em uma manhã de “competição” relacionada a um tema escolhido pela Comissão Organizadora do evento.
Jogos Interclasses	Todas	Coordenação Pedagógica, Direção, Educação Física, Orientação Educacional e Psicologia Escolar	Promover a participação dos alunos em atividades esportivas.

(conclusão)			
Projeto	Séries	Áreas	Objetivo
Mãos na Terra	2ª série	Biologia, Geografia, Química e Língua Portuguesa	Produzir e manter uma horta, por meio da prática da agroecologia.
Múltiplos Olhares sobre a Dança	1ª série	Arte	Promover o contato dos estudantes com a dança e integrar este projeto ao Coluni em Cena.
Musical	2ª série	História e Língua Portuguesa	Integrar os estudos de Literatura Brasileira e História, bem como desenvolver as habilidades artísticas, musicais e poéticas e a pesquisa histórica e literária
Quinta-Cultural	Todas	Todas as áreas	Reunir os alunos nos intervalos de quinta-feira – no período da manhã e da tarde – para prestigiar as apresentações de canto, dança ou recital de poesia de seus pares.
Recuperação Solidária	3ª série	Física	Melhorar o rendimento dos estudantes com notas baixas. Aqueles com alto rendimento acompanham os colegas com dificuldade na disciplina. Ao final do processo, há a mudança na nota de ambos caso haja a melhora do estudante com baixo rendimento.
Sarau	3ª série	Geografia, História e Língua Portuguesa	Estudar a produção de linguagem, de arte e de textos literários sobre um tema específico a ser apresentado em um Sarau no anfiteatro do colégio.

Fonte: Página “Projetos e Atividades Pedagógicas” do site do CAP-Coluni. Elaboração própria.

## APÊNDICE D – Estrutura física do CAP-Coluni em 2018

Descrição	Quantidade
Almoxarifado	02
Anfiteatro	01
Sala de Apoio Educacional	01
Salas de Arquivos (ativo/inativo)	02
Auditório	01
Banheiros (Estudantes, Servidores e Adaptados para Deficientes)	14
Cantina Escolar	01
Casa de Vegetação	01
Cozinha	02
Salas de Direção e de Coordenação Pedagógica	02
Elevador	01
Espaço de Convivência	01
Gabinetes de Professores	19
Sala do Grêmio Estudantil	01
Laboratórios (Biologia, Física, Informática e Química)	06
Orientação Educacional	01
Psicologia Escolar	01
Sala de Recepção	01
Sala de Reprografia	01
Sala de Arte	01
Sala de Dados	01
Sala de Estudos	01
Sala de Linguagens	01
Sala de Livros	01
Sala de Monitoria	01
Sala de Reuniões	01
Sala de Laboratoristas	01
Sala Interdisciplinar	01
Salas de Aula	08
Salas de Projeção	02
Sala de Seção de Expediente	01
Sala de Seção de Registro e Controle Escolar	01

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2018, p. 21).

**APÊNDICE E – Qualificação da excelência das instituições e dos cursos de graduação pretendidos pelos entrevistados, com base nos indicadores do Ministério da Educação**

Instituição	IGC/MEC(1)	Curso(s)	Nota no CPC/MEC
UFJF	4	Medicina (2)	4
UFMG	5	Medicina	4
		Engenharia Aeroespacial	4
		Engenharia Mecânica	4
		Engenharia Química	4
Unicamp	5	Medicina	4
UFV	5	Medicina	5
Ufla	5	Medicina	(3)
Unifesp	5	Medicina	4
ITA	5	Engenharia Aeroespacial	5
		Engenharia Aeronáutica	3
IME	5	(4)	

Fonte: Consulta ao e-MEC em julho de 2020. Elaboração própria.

Notas: O cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC) considera o desempenho dos egressos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e “no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta (corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos)”, conforme Nota Técnica do MEC. Já o cálculo do Índice Geral de Cursos (IGC), conforme a Nota Técnica do Ministério, se refere a um período de três anos e considera a nota média do CPC, da avaliação dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) feita pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e a distribuição de estudantes entre os cursos de níveis de ensino (Graduação e Pós-Graduação). Destaca-se que, para o MEC, instituições com nota 4 ou 5 no IGC são consideradas de excelência.

(1) Os dados sobre a USP e seus cursos de graduação também não estão disponíveis no e-MEC devido à política de não participação no Enade adotada pela instituição. Fonte: <<http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2012/06/por-que-a-usp-nao-participa-do-enade/>>.

(2) A avaliação se refere ao curso de Medicina do campus Juiz de Fora da UFJF.

(3) Os dados do curso de Medicina da Ufla não foram encontrados.

(4) Não há correspondência entre os cursos de Engenharia que Vitor deseja e os que o IME oferece. Recorda-se que o entrevistado declarou estar fazendo academia para melhorar seu porte físico e obter melhores chances de êxito na terceira e última etapa do processo seletivo da instituição, o Exame de Aptidão Física. Por outro lado, infere-se que o sujeito ajustará suas possibilidades de sucesso no exame e suas chances de ingresso na instituição, buscando outros estabelecimentos reputados de ensino superior no contexto brasileiro.

## ANEXO

### **ANEXO A – Descrição da ocupação dos pais e das mães dos estudantes ingressantes no CAP-Coluni em 2018**

---

#### Agrupamentos

---

AGRUPAMENTO 1: Banqueiro; deputado; senador; diplomata; capitalista; alto posto militar (general); alto cargo de chefia ou gerência em grandes organizações; alto posto administrativo no serviço público; grande industrial (empresas com mais de 100 empregados); grande proprietário rural (com mais de 2.000 hectares); outras ocupações com características semelhantes.

AGRUPAMENTO 2: Profissional liberal de nível universitário (médico, engenheiro, arquiteto, advogado, dentista, etc.); cargo técnico-científico (pesquisador, químico-industrial, professor de universidade, jornalista ou outra ocupação de nível superior); cargo de chefia ou gerência em empresa comercial ou industrial de porte médio (10 a 100 empregados); posto militar de tenente, capitão, major, coronel; grande comerciante; dono de propriedade rural de 200 a 2.000 hectares; outras ocupações com características semelhantes.

AGRUPAMENTO 3: Bancário; oficial de justiça; professor primário e secundário; despachante; representante comercial; auxiliar administrativo; auxiliar de escritório ou outra ocupação que exija curso fundamental (antigo 1º grau ou ginásial) completo, incluindo funcionário público com esse nível de instrução e que exerça atividades semelhantes; posto militar de sargento, subtenente e equivalentes; pequeno industrial (até 9 empregados); comerciante médio; proprietário rural (de 20 a 199 hectares); outras ocupações com características semelhantes.

AGRUPAMENTO 4: Datilógrafo; telefonista; mecanógrafo; contínuo; recepcionista; motorista (empregado); cozinheiro ou garçom de restaurante; costureiro; operário qualificado (que tenha um mínimo de aprendizado profissional: mecânico, gráfico, metalúrgico, ferramenteiro); porteiro; chefe de turma; mestre de produção fabril; serralheiro; marceneiro; comerciário, como balconista, empregado de loja de artigos finos ou de estabelecimento comercial de grande porte (casa de roupa, sapataria, joalheria, farmácia, drogaria, loja de aparelhos domésticos, imobiliárias); funcionário público no exercício de atividades semelhantes; posto militar de soldado, cabo e equivalentes; pequeno comerciante; sitiante; pequeno proprietário rural (até 19 hectares); outras ocupações com características semelhantes.

AGRUPAMENTO 5: Operário (não-qualificado); servente; carregador; empregada doméstica, como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira; lixeiro; biscateiro; faxineiro; lavador; garrafeiro; pedreiro; garçom de botequim; lavrador ou agricultor (assalariado); meeiro; caixeiro de armazém ou de outro pequeno estabelecimento comercial varejista (quitanda, mercearia, peixaria, lanchonete, lojas de ferragens); outras ocupações com características semelhantes.

AGRUPAMENTO 6: Dono(a) de casa

---

Fonte: Manual do Exame de Seleção do CAP-Coluni (2017, p. 8).