

DOSSIÊ

A sociologia das relações família-escola: reconfigurações sociais e novas perspectivas analíticas e metodológicas

Capital Internacional e composição do corpo discente de uma escola particular internacional

International Capital and Student Body Composition at an International Private School

Sara Lindberg^a
sara.lindberg@su.se

RESUMO

O artigo analisa a composição e a distribuição do capital cultural entre os alunos de uma escola particular internacional, com base em dados de 270 perfis dos estudantes no LinkedIn e 27 entrevistas semiestruturadas. A literatura de educação internacional sugere que as classes médias nacionais estão se reinventando por meio da aquisição de atributos internacionais. Estudar uma escola como *College of Europe* oferece a oportunidade de analisar não apenas grupos sociais de uma só país, mas de vários. Os resultados mostram que, embora o *College of Europe* tenda a recrutar um corpo discente socialmente homogêneo e com fortes disposições internacionais, há uma variação dentro dele, o que afeta a forma os alunos percebem e valorizam a escola. Três grupos de alunos foram identificados, com base na classe social e no capital internacional. Para os “herdeiros internacionais”, a escola representava um paraíso social e era a continuação de um investimento no internacional e uma estratégia de reprodução social. Para os “alpinistas sociais internacionais”, a escola representava uma oportunidade de mobilidade social ascendente. A maioria dos alunos, entretanto, pertencia ao grupo de “aspirantes internacionais”. Para eles, o *College* representava uma estratégia de distinção social ao acumular ainda mais capital internacional e reverter seu capital acadêmico internacional em capital internacional certificado. Essas descobertas sugerem que, no caso do *College of Europe*, a educação internacional é usada pelas classes médias nacionais europeias para se reinventar, e não para reprodução social ou mobilidade ascendente.

Palavras-chave: Capital Internacional. *College of Europe*. Educação Internacional. Estudantes. Classe Social.

ABSTRACT

This article analyses the composition and distribution of cultural capital amongst students at an international private school, drawing on data from 270 students' LinkedIn profiles and 27 semi-structured interviews. International education literature suggests that national middle classes are reinventing themselves by acquiring international properties. Studying at a school like the College of Europe provides the opportunity to not only study social groups from one nation but from many. Findings show that while the College of Europe tends to recruit a socially homogenous student body with strong international dispositions, there is a variation within the student body, which impacts how they perceive and value the school. Three groups of

^a Universidade de Estocolmo (SU), Estocolmo, Suécia.

students were identified based on social class and international capital. For the “international inheritors”, the school represented a social paradise and was a continuation of investment into the international, a strategy of social reproduction. For the “international social climbers”, the school represented an opportunity for upward social mobility. Most students, however, belonged to the group of “international aspirants”. For them, the school represented a strategy for social distinction by further accumulating international capital and reconvertng their national scholarly capital into certified international capital. These findings suggest that, in the case of the College of Europe, international education is used by European national middle classes to reinvent themselves rather than social reproduction or upward mobility.

Keywords: International Capital. College of Europe. International Education. Students. Social Class.

Introdução

Após a Segunda Guerra Mundial, escolas privadas internacionais foram criadas para oferecer uma educação alternativa para os filhos de expatriados, diplomatas e funcionários de organizações internacionais (Delval, 2022). A literatura sobre escolas privadas internacionais diferencia escolas internacionais tradicionais que atendem os filhos de profissionais internacionais e as novas correntes que atendem alunos majoritariamente locais, cujos objetivos são ensinar inglês com o propósito e a esperança de entrarem em alguma prestigiosa universidade anglo-saxônica (Brummitt; Keeling, 2013; Delval, 2022). O *College of Europe*, localizado em Bruges, Bélgica, não foi criado nem para atender os filhos dos profissionais internacionais, como as escolas de Bacharelado Internacional ou Escolas Europeias, nem para os filhos das elites econômicas internacionais, como os internatos internacionais suíços (Dugonjic-Rodwin, 2014; Bertron, 2016; Drewski, Gerhards; Hans, 2018). Estudos recentes que mencionam o *College of Europe* apresentam retratos bastante diferentes da escola, variando desde uma escola que aspira formar a elite administrativa europeia até como sendo um centro intelectual europeu (St. John, 2021; Delval, 2022). Independentemente, este *College* compartilha com outras escolas internacionais a oportunidade de os alunos adquirirem uma cultura predominantemente internacional que, de acordo com Anne-Catherine Wagner, se diferencia do cosmopolitismo. Enquanto o último pressupõe a coesão de uma pequena elite aristocrática, a cultural internacional dos profissionais é definida pela valorização da diversidade das culturas nacionais (Wagner, 1998).

As pesquisas tendem a focar no impacto da educação internacional na estratificação social ou na identidade dos alunos internacionais. A estratificação social através da educação internacional pode se dar de duas formas: 1) como uma nova forma dos grupos de elite se reproduzirem socialmente; 2) como uma oportunidade para as classes médias se elevarem socialmente (Resnik, 2012). Se as classes médias estão se reinventando através da aquisição de atributos internacionais, então, é relevante estudar escolas como o *College of Europe*, visto que nos oferece a oportunidade de estudar os grupos sociais não só de um país, como de vários. A cada ano, 350 alunos chegam a Bruges, representando aproximadamente 50 nacionalidades. Por 10 meses, eles vivem, comem e estudam juntos. A escola é bilíngue em francês e inglês, durante o período da pesquisa (2017-2018) o valor anual cobrado era 24.000 euros. Contudo, cerca de 70% dos estudantes recebem bolsas parciais ou integrais.

Esse artigo busca examinar a composição do corpo discente durante o ano acadêmico 2017-2018 através de três passos. Primeiro, pesquisamos os perfis de LinkedIn dos estudantes, analisando as trajetórias prévias dos estudantes aceitos para entender o capital cultural, especificamente o capital internacional, acumulado antes da matrícula. No segundo passo, comparamos as experiências de dois alunos aceitos para ilustrar que, apesar do aceite formal, as origens sociais impactam as percepções sobre o que está em jogo durante o período de admissão à uma educação internacional. Por fim, no terceiro passo, apoiados em entrevistas semiestruturadas com 27 alunos, distinguimos três grupos baseados em seu capital internacional e classe social.

O cultivo do capital internacional através da educação internacional

A especificidade do *College of Europe* é ser um internato privado internacional se diferenciando das escolas nacionais devido ao capital internacional cultivado através de diferentes práticas. O capital internacional é conceitualizado teoricamente como uma forma de capital cultural adquirido ao se morar em um país estrangeiro (isto é, uma capital relacionado mas distinto do capital nacional). Recentemente, acadêmicos o apontam como um multiplicador de outras formas de atributos e recursos previamente possuídos (Wagner, 2020; 2007a). Além das formas mais gerais do capital (econômico, cultural, social), o capital também pode ser específico a cada campo. O capital cultural pode ser incorporado (disposições de longa duração no corpo e na mente, conhecimentos, gosto, modo de vestir, andar, falar, etc.), objetivado (coleção de artes, livros), e institucionalizado (diplomas acadêmicos) (Bourdieu, 1986 [1983]). Similarmente, pode-se pensar em três formas de capital internacional. Na sua forma institucionalizada, o capital internacional seria o diploma em uma escola internacional (Wagner, 2020). Na sua forma objetivada poderia ser a posse de móveis no exterior. Finalmente, sua forma incorporada seria as práticas, conhecimentos e gostos relacionados aos contextos internacionais.

Pesquisas com famílias altamente móveis mostram que elas investem em recursos internacionais que podem facilmente atravessar fronteiras (língua inglesa, aprendizagem de um instrumento musical, educação internacional) (Yemini *et al.*, 2020). Contudo, a qualquer momento, as famílias continuamente tentam manter uma forte conexão com seus elementos nacionais ensinando suas línguas nativas e celebrando eventos culturais e religiosos com seus filhos (Yemini *et al.*, 2020). Sendo assim, discutir a aquisição e a conversibilidade dos recursos internacionais e nacionais é um processo duplo, mútuo e complexo que também varia através do espaço e do local.

O capital internacional, largamente herdado e posteriormente reforçado pela escolaridade internacional e as experiências profissionais em países estrangeiros, pode ser visto como um capital simbólico (Wagner, 2011). O capital simbólico existe através da estima, reconhecimento, crédito e confiança dos outros. Ele apenas pode ser perpetuado se consegue obter a crença na sua existência (Bourdieu, 2000 [1997]). Em alguns países, como os nórdicos, que são pequenos e com economias abertas, o capital internacional tem um poder simbólico e as experiências internacionais são valorizadas pelos empregadores (Wagner, 1998). Em outros países, como a França, a educação internacional é muitas vezes vista como um refúgio para os alunos das classes dominantes que enfrentam dificuldades acadêmicas dentro do sistema nacional. Assim, as opções de educação

internacional podem ser vistas como uma forma de contornar o sistema educacional nacional no qual não estão tendo sucesso (Vallot, 2020; Bertron, 2016; Delespierre, 2016). Em outras palavras, o nível nacional continuamente estrutura o poder simbólico e a convertibilidade do capital internacional, o qual varia dependendo do espaço, setor e disciplina (por exemplo, economia é mais internacional do que o direito).

A exposição das crianças ao “internacional” não é nada novo em se tratando das elites. O cosmopolitismo vem sendo tradicionalmente ligado às camadas mais elevadas da burguesia europeia, por exemplo com os seus *grand tours* (Wagner, 2007b; Pinçon; Pinçon-Charlot, 2011). A novidade é que este “internacional” está se tornando mais acessível a outros grupos sociais, assim como a própria educação (Engel; Maxwell; Yemini, 2020). O *status* socioeconômico tem um papel com relação a quem participa dos programas de intercâmbio, as escolhas de destino e disciplinas dos estudantes, assim como a disponibilidade de escolha em si mesma. Nem todos os grupos sociais se beneficiam da internacionalização da mesma forma. Se os estudos no exterior e as experiências internacionais irão acrescentar um valor positivo à trajetória de vida do indivíduo dependerá largamente nos tipos de recursos acumulados (Wagner, 2020). Isto é sintomático da tendência da educação internacional em beneficiar as classes médias e média-altas ao lhes dar oportunidades e vantagens competitivas (Engel; Gibson, 2020; Nogueira; Aguiar, 2008; Maxwell; Aggleton, 2016).

Dados e material

Para coletar dados sobre os perfis dos estudantes no ano observado, consultei seus perfis no LinkedIn. Dentre os 345 estudantes admitidos no ano acadêmico 2017-2018, encontrei e analisei os perfis de LinkedIn de 270 alunos. Os dados em que estava especialmente interessada eram educação (Bacharelado ou Mestrado, instituição acadêmica, disciplina), experiência de trabalho (especificamente estágios na União Europeia), e experiências internacionais (Erasmus, mobilidade autônoma, estágios). Recolhi os nomes dos estudantes, programas afiliados e a nacionalidade através do anuário do *College*. O LinkedIn é uma plataforma profissional que pode ser pensada como um curriculum vitae digital. É possível (e altamente provável) que as pessoas mintam ou pelo menos façam com que suas habilidades pareçam melhores do que são. De toda forma, o *College of Europe* checa a maioria das variáveis que estava interessada (diplomas internacionais, intercâmbios Erasmus, certificados de conhecimento de línguas) antes da matrícula, como parte do processo seletivos. Sendo assim, os dados são geralmente confiáveis. Um problema destes dados é que ele não oferece nenhuma informação sobre as origens sociais da coorte, normalmente medida pelo nível educacional parental (e algumas vezes os dos avós/avôs) e profissões. Todavia, dois estudos recentes pesquisaram os estudantes do *College*, considerando a classe social como variável (Behar, 2021; Michon, 2017). Desta forma, confiei nesses dados secundários sobre os alunos do *College* como uma coorte, juntamente com meus próprios dados primários das entrevistas, nuançando as citações feitas pelos alunos.

Realizei 27 entrevistas semiestruturadas com estudantes, principalmente da Escandinávia e países da Europa central e do Leste. Também entrevistei alunos do sul da Europa, países

anglo-saxões e não membros da União Europeia (EU) para possibilitar a emergência de outras perspectivas baseadas no pertencimento regional.

Tabela 1: Amostra do pertencimento nacional e regional dos alunos

País de origem	Número de respondentes
Norte da Europa	
Suécia	5
Dinamarca	7
Reino Unido	1
Irlanda	1
Sul da Europa	
Itália	1
Portugal	1
Europa Central e do Leste	
Polônia	6
Eslováquia	2
Não membros da União Europeia	
Noruega	1
Ucrânia	2
Total	27

Fonte: Elaborado pelo autor.

As entrevistas semiestruturadas com os estudantes foram construídas em duas partes. A primeira era composta por uma série de perguntas diretas focadas nas informações sobre sua origem socioeconômica e trajetórias acadêmicas e profissionais prévias. Isto permitiu fazer perguntas potencialmente sensíveis, como os níveis educacionais de mães/pais e avós/avôs e suas profissões (Laurens, 2007). A segunda parte da entrevista girou entorno de três tópicos: as razões do aluno para se inscrever no *College* e suas expectativas, como eles percebiam e avaliavam seu ano no *College*, e suas aspirações futuras de carreira. Apesar de essa ser a estrutura base da entrevista e seu ponto de partida, cada entrevista teve uma forma diferente dependendo do que o entrevistado havia compartilhado. A entrevista levou em média 1 hora e meia, com a menor durando cerca de 45 minutos e a maior 2 horas e 15 minutos.

Corpo discente: nacionalmente heterogêneo, mas socialmente homogêneo

Durante o ano acadêmico observado, 345 alunos de 50 nacionalidades foram admitidos em Bruges. Os três principais países de origem foram França (53 alunos), Espanha (45 alunos), e Itália (43 alunos). Apenas esses países correspondem a mais de 40% do total do corpo discente, indicando que apesar dos alunos terem nacionalidades diversas, alguns são numericamente dominantes. Perto de 80% dos estudantes no ano acadêmico observado vieram de países membros da União Europeia. Se os estudantes são nacionalmente heterogêneos, eles são socialmente homogêneos. Os alunos do *College* se distinguem pelas suas origens sociais privilegiadas e por serem internacionais.

Estudantes internacionalmente móveis tendem a vir de origens sociais elevadas (Gerhards; Hans; Carlson, 2017).

Dados de 5.000 candidaturas de estudantes entre 1950 e 1995 coletadas por Virginie Schnabel mostram que menos de 3% dos alunos do *College* tem pais/mães operários (Schnabel, 1998). Em outras palavras, os estudantes que se inscrevem no *College of Europe* não tendem a virem de famílias trabalhadoras. Dados similares ainda não foram coletados entre 1995 e 2018. Sendo assim, é impossível comprovar se houve uma mudança estrutural ou uma persistência na composição socioeconômica do alunado. No entanto, dois estudos recentes coletaram dados sobre a origem social dos estudantes do *College of Europe*. Uma pesquisa do sociólogo francês Sebastian Michon em 2017 mostrou que 21% dos estudantes tinham um dos pais e 40% ambos os pais provenientes das camadas sociais mais elevadas. Quando observadas as ocupações paternas, 20% trabalhavam em posições de gerência no setor privado, 18% em profissões liberais e 14% em posições de gerência no setor público. Sobre o nível educacional parental, 86% dos pais e 83% das mães tinham educação superior (Michon, 2017). Como parte de sua tese de doutorado, Maxime Behar pesquisou os alunos do ano acadêmico. Seus dados corroboram os resultados de Schnabel e de Michon, i.e., estudantes provenientes de famílias das classes médias e altas, são altamente internacionalizadas e têm pais, até mesmo avós, com um largo capital educacional (Behar, 2021).

Durante o ano acadêmico observado, poucos dentre os estudantes entrevistados, formalmente ou informalmente, tinham pais que poderiam ser classificados como operários/trabalhadores. A maioria dos alunos pertencia às classes médias e média-alta, tinham pais com diplomas universitários e profissões liberais. Em outras palavras, os resultados das entrevistas se alinham a estudos prévios sobre a origem social dos alunos. Resumindo, os estudantes do *College* tendem a vir de famílias dotadas de alto capital educacional, são socialmente homogêneos e, com base nas profissões parentais, estão mais perto do polo econômico do que cultural, do ponto de vista bourdiesiano.

Altamente internacionalizados

O capital internacional pode ser medido através do número de línguas que uma pessoa fala, suas experiências internacionais (estudos e estágios no exterior), quantos países morou, e se a pessoa tem dupla nacionalidade ou pais binacionais (Wagner, 1998). De acordo com os dados do LinkedIn, os alunos falavam várias línguas, já tinham capital cultural acumulado, eram geograficamente móveis e viveram em diferentes países bem antes de chegarem a Bruxelas. Eles investiram no “internacional”, mas principalmente um “internacional” que já tinha um valor simbólico para eles. Assim, ao estudar fora, eles tendiam a escolher a França, o Reino Unido e os Estados Unidos, também conhecidos como “zonas de prestígio” com várias universidades de alto nível nos rankings (Munk, 2009).

Enquanto apenas 3% dos alunos falavam duas línguas (o mínimo oficial para entrar na escola é ser bilíngue), um terço sabia quatro línguas. O capital linguístico pode ser adquirido através de cursos de língua nos locais de origem, mas o aprendizado e o aprofundamento do conhecimento de uma língua específica são aprimorados quando se vive no país onde a língua é falada e podendo

ser considerado um investimento transnacional (Gerhards; Hans, 2013). Nove entre dez alunos haviam vivido em um outro país antes de sua matrícula. Um quarto dos estudantes, excluindo os franceses, havia morado na França por pelo menos três meses. Essa grande proporção de alunos do *College* que moraram nesse país está provavelmente ligado ao francês ser uma das línguas oficiais da instituição. Além disso, 13% dos estudantes já tinham morado no Reino Unido e 11% nos Estados Unidos. Quase um terço dos estudantes tinham morado na Bélgica. Perto de um quinto dos alunos havia participado de estágios na União Europeia antes de se matricularem no *College*. A principal razão dos alunos irem para a França foram os estudos, enquanto os estágios dentro ou ao redor das instituições da UE foram a razão para se mudarem para a Bélgica.

Resumindo, caracteristicamente, os alunos do *College* tinham tido experiências internacionais antes de suas matrículas e tinham conhecimento de línguas estrangeiras, ambas correlacionadas com classes social. Na verdade, o fato dos alunos serem socialmente homogêneos e tenderem vir das classes médias e médias-altas é mascarado por sua heterogeneidade nacional.

As experiências dos alunos durante as entrevistas de admissão

Geralmente, os estudantes não achavam as entrevistas muito prazerosas. Eles sentiam que o propósito da entrevista era ser uma experiência desagradável. Muitos afirmavam que aquele foi um momento estressante e que tinham certeza que não iriam ser aceitos. Alguns entre eles choraram depois da entrevista. Pressionar os estudantes durante as entrevistas foi percebido por eles como uma tática da administração para verem como os alunos se comportavam sob pressão e quão bem mantinham sua compostura e respondiam com clareza. A maioria dos estudantes que entrevistei se prepararam antes das entrevistas de seleção pedindo para ex-alunos, amigos, ou amigos de amigos sobre dicas, o que deveriam esperar e como melhor se prepararem. Em outras palavras, os estudantes invocaram seu capital social para se prepararem da melhor forma possível (Bourdieu, 1986 [1983]).

No entanto, a classe social também afetava como os estudantes vivenciavam a entrevista. Dois trechos de alunos poloneses exemplificam isso. Ambos foram admitidos para o programa de Relações Internacionais e Diplomacia com bolsas integrais para o ano acadêmico observado, mas tiveram experiências bem diferentes durante o processo de recrutamento. Abaixo, um trecho da entrevista com Adam, filho de diplomatas:

Adam: *Eu conheço um monte de gente que se preparou bastante para a entrevista, mas eu não. Porque, primeiro de tudo, eu realmente achava que eu não ia entrar porque o meu conhecimento sobre as instituições da União Europeia era muito baixo.*

SL: *Mesmo depois de fazer toda uma graduação em Estudos Europeus?*

Adam: *Sim, porque não foi muito focado na União Europeia. Era meio que ciências políticas no geral. Antes da entrevista, por uma semana, eu meio que li o básico sobre as instituições da União Europeia e isso é tudo que eu sei. Então, eu não tinha grandes esperanças. E durante a entrevistas, eles só fizeram uma pergunta sobre as instituições da União Europeia especificamente. Eles me perguntaram “qual é a instituição mais importante da União Europeia” ou algo nesse sentido, então foi bom. E outras perguntas eram basicamente sobre*

os acontecimentos atuais. E também sobre as minhas ambições. Então é por isso que eu me saí melhor do que se eles tivessem me perguntado bastante sobre as instituições da União Europeia.

SL: *Por que você acha que eles perguntam sobre os eventos atuais?*

Adam: *Acho que é para ver se eu estava interessado em política e sobre o que está acontecendo no momento... mas, é, não foi muito estressante porque eu realmente não tinha certeza sobre o que eu ia fazer depois dos meus estudos. Não é como se eu tivesse colocando todos os meus ovos na cesta do College of Europe. Eu provavelmente teria encontrado alguma outra coisa durante o verão. É, eu não tinha muita certeza se eu queria estudar por mais um ano, de todo jeito. Mas aí quando eu ganhei a bolsa para vir aqui, eu pensei que seria burrice não vir.*

Abaixo, um trecho da entrevista com outro aluno, Daniel, filho de comerciantes fazendeiros:

SL: *Você poderia me falar sobre o processo seletivo? Como foi recrutado?*

Daniel: *Então, primeiro de tudo, eu comparei o meu perfil com o de outras pessoas. Eu tenho a impressão que o meu perfil é pior.*

SL: *Por quê?*

Daniel: *Porque eu não morei no exterior por muito tempo, foi só no Erasmus.*

SL: *Por um ano!*

Daniel: *Aqui tem gente que já viveu dez anos (fora), gente que fez estágio em embaixadas, instituições (da União Europeia), algumas delas já fizeram o Blue Book [programa de estágio na Comissão Europeia]. Eu tenho um perfil mediano do aluno comum com alguns acréscimos. E como que foi de verdade? Eu passei muito tempo preparando a melhor inscrição que eu pudesse. Então, quando eu descobri que eu tinha sido convidado para a entrevista, foi uma coisa muito estressante. Porque eu estava sentado no meio de uma sala com... eu diria, doze ou quinze pessoas ao redor de mim. Uma distância de uns três metros olhando para mim, da minha esquerda para minha direita, uns 180 graus. E alguns deles estavam visivelmente entediados porque eu fui um dos vários entrevistados, então eu totalmente entendo, mas alguns deles não estavam. Felizmente, tinha uma mesa pra baixo da minha cintura [...] então eu pude ficar apertando os dedos abaixo do nível da mesa e ninguém viu o quão estressado eu estava e como eu estava destruindo as minhas mãos enquanto tentava dar uma resposta clara e da melhor forma possível [...] a experiência foi terrível, eu diria.*

A perceptível agonia de Daniel e sua preparação meticulosa da inscrição e a experiência aparentemente relaxada e desapegada de Adam antes e durante a entrevista pode ser melhor entendida ao considerarmos as trajetórias prévias de ambos. Adam cresceu e frequentou a escola em diferentes países, seguindo as carreiras diplomáticas dos pais. Ele foi para escolas internacionais, tinha amigos majoritariamente internacionais e falava de cinco a seis línguas fluentemente. Adam estudou como aluno autônomo no Reino Unido, fez Erasmus na Suíça e estágios em embaixadas, que conseguiu através das conexões dos pais. Se ele não tivesse sido aceito no *College*, ele tinha certeza que encontraria alguma outra coisa durante o verão antes da inscrição. No fim, ele decidiu frequentar o *College* porque ele teve financiamento total e, sendo assim, seria “burrice não vir”.

Por outro lado, Daniel começou a preparar sua inscrição anos antes de se matricular. Seus pais não tinham frequentado o ensino superior e não viajavam muito. Ele ouviu sobre o *College* durante seus estudos universitários em Direito em uma universidade nacional. Ele percebeu que para entrar, ele teria que começar a construir seu perfil e torná-lo cada vez mais internacional. Ele

foi duas vezes para o exterior, uma para um estágio em uma universidade báltica por cerca de dois meses e outra para fazer o Erasmus por dois semestres na Áustria. Ele começou a aprender francês e aperfeiçoou seu inglês. Mesmo assim, depois de todo seu trabalho duro e esforço prévio, ele considerava seu perfil pior do que o dos outros alunos.

Apesar de Daniel ter se inscrito para doutorados em outros lugares, ele estava há anos bastante determinado em entrar no *College*. Em outras palavras, ele tinha colocado muitos dos seus ovos na cesta do *College of Europe*. Daniel precisava da experiência do *College* para validar e reconverter todos os investimentos em experiências internacionais e treinamento linguístico em capital cultural institucionalizado tangível: um diploma de uma escola internacional bilíngue (Bourdieu, 1986 [1983]). Adam não precisava disso; ele já tinha herdado e acumulado capital internacional simbólico, cultural e social através das conexões famílias, escolarização internacional e estágios valorizados no processo de seleção do *College of Europe*.

O exemplo de Adam e Daniel mostra como as disposições internacionais não são meramente algo acumulado pela exposição ao internacional na forma de estadias no exterior, mas incorporadas às disposições ao longo do tempo, relacionadas com os recursos sociais, econômicos e culturais. Para as crianças das classes dominantes, as viagens e permanências no exterior têm uma função formativa, preparando-as para as posições de poder ao expô-las a uma socialização internacional (Wagner, 2007b). Alunos como Adam, dotados de grandes volumes desses capitais, poderiam colher ao máximo os efeitos multiplicadores dos recursos internacionais. Estudantes como Daniel, que acumularam mas não herdaram seu capital internacional e tem um volume baixo de outros recursos, não teriam condições de demonstrar e incorporarem essa sensação de tranquilidade que só vem naturalmente para aqueles com uma socialização internacional de longa duração. Os perfis diferentes de Daniel e Adam, ambos admitidos no *College*, apontam para a variação de alunos selecionados para a escola no qual os estudantes como Adam se sentem “em casa” enquanto alunos como Daniel se sentiam “deslocados” (Bourdieu; Passeron (1979, [1964], p. 13).

Três perfis de alunos selecionados

Três tipos de perfis de alunos podem ser diferenciados com base nos 27 alunos entrevistados¹. Primeiro, uma minoria, mas simbolicamente dominante, composta por um grupo de alunos dotado de capital internacional herdado. Esses alunos tinham crescido em ambientes bilíngues e/ou internacionais, em famílias de classe média alta (eram filhos de advogados, professores universitários, cirurgiões, funcionários civis da UE e diplomatas). Viagens internacionais eram uma parte integral da vida desses estudantes devido ao trabalho dos pais ou relações familiares internacionais. Em

¹ Esses podem ser comparados aos três grupos identificados por Sebastian Michon (Michon, 2017) em seu estudo sobre os alunos franceses de mestrado, os do *College of Europe* e os da *Université de Bruxelles*. Michon identifica dois eixos opostos entre o capital internacional e o capital educacional na sua população estudantil. Os alunos do *College* e aqueles matriculados na Sciences Po, ULB ou IEP Strasbourg estavam no grupo dotado de mais capital internacional. Ele conclui que o capital internacional domina sobre o capital educacional dentro de um espaço transnacional. Minha tipologia dos alunos do *College* entrevistados pode ser visto como um desdobramento do grupo de Michon e mostra uma variação entre o capital internacional herdado e o acumulado com relação a origem social e as trajetórias educacionais nacionais.

segundo lugar, os “aspirantes internacionais” foram o maior grupo de estudantes e vinham de famílias de classe média com largo capital cultural, mas não necessariamente capital internacional. Eles estavam mais próximos do primeiro grupo do que do terceiro, mas se diferenciavam do primeiro por terem suas trajetórias marcadas por escolas nacionais ao invés de internacionais. Esses alunos adquiriram capital internacional simbólico por conta própria através de intercâmbios pelo programa Erasmus ou estágios em ministérios de assuntos internacionais, embaixadas e instituições da UE. Eles normalmente tinham uma abordagem pragmática das razões que os levaram a estudar no *College*, invocando a aquisição de conhecimentos e de línguas, além de habilidades práticas.

O terceiro grupo, os “alpinistas sociais internacionais” eram uma minoria dos alunos com origem trabalhadora que, assim como o segundo grupo, investiram em capital internacional através dos estudos, mas também frequentaram universidades menos prestigiosas. Com frequência, eram a primeira pessoa da família a frequentar a universidade. Para eles, o *College* representava uma oportunidade de ascender socialmente através da educação internacional.

Dentro do primeiro grupo, “herdeiros internacionais”, os pais ativamente abriram as portas internacionais para seus filhos. Esses estudantes muitas vezes frequentaram escolas internacionais, como as que oferecem Bacharelado Internacional ou a escola europeia em Bruxelas, uma escola para filhos de funcionários civis da União Europeia. Suas famílias frequentemente viajavam para o exterior e os alunos pertencentes a esse grupo tinham uma relação confortável com viagens. Para eles, atravessar as fronteiras europeias não era mais intimidante do que atravessar a rua.

Oscar cresceu em um subúrbio chique perto da capital escandinava. Ele frequentou uma escola particular antes da família se mudar para Bruxelas onde seu pai, um cirurgião, trabalhava em uma organização internacional. Após se formar na escola europeia, sua família o encorajou a ficar e estudar em Leuven, até mesmo oferecendo comprar um carro para que ele pudesse se locomover mais facilmente entre Bruxelas e Leuven. Ele eventualmente se inscreveu para estudar Direito em uma universidade pública renomada em seu país natal. Durante seus estudos, ele foi em um programa Erasmus para Leuven e fez um intercâmbio para uma universidade no sul da França. Para ele, estudar no *College* era um “sonho de infância”. Ele primeiro ouviu falar do *College* pela sua mãe que, ela própria, estudou na França. Ela “frequentemente dava ideias”, o encorajando a “olhar para fora” do seu país natal. Quando tentando explicar a razão de ter sempre desejado estudar no *College*, ele a apresentou como sendo o próximo passo lógico considerando sua trajetória:

Tipo, você começa na escola europeia, você vai construindo com o Direito e daí você faz mais Direito na Bélgica e na União Europeia e de repente você tem muitas outras razões de por que seria uma boa opção vir para (o College) e o francês por estudar lá (na França) e a família e os amigos... então eu acho que tudo isso coincidiu.

Para Oscar, sua exposição em um ambiente europeu na escola europeia, sua escolha de estudar direito e fazer o Erasmus na Bélgica com foco na lei da União Europeia, sua escolha por estudar francês na França e a rede social da família e amigos “coincidiram” para que ele considerasse o *College* como um “bom encaixe”. Vice-versa, ele também se considerava um bom encaixe para o *College of Europe*. Essa combinação percebida como natural entre o ambiente de escolarização internacional e o *College of Europe* foi uma narrativa construída na qual um liderava o outro e,

de repente, “fazia sentido” ir para uma escola que também valorizava e legitimava os bens que já possuía. O privilégio cultural herdado, aqui construído por ter sido exposto ao internacional desde a mais tenra idade, é transmitido discretamente entre as gerações e se manifesta pela atitude distanciada com relação ao sistema escolar, uma sensação de estar à vontade e “em casa” (Bourdieu; Passeron, 1964).

O pai e a mãe de Victoria eram cidadãos de um país nórdico e trabalhavam como oficiais da União Europeia em instituições da UE. Victoria nasceu na Suíça, enquanto seu pai trabalhava nas Nações Unidas. Quando tinha três anos, a família se mudou para Bruxelas. Após frequentar a escola europeia, ela se matriculou no ensino superior de forma autônoma, estudando para um diploma conjunto em Direito pela Universidade de Paris -Assas (França) e o King's College (Inglaterra). Durante um estágio no Tribunal de Justiça da União Europeia, ela se lembrou do quanto sentia falta de um ambiente internacional. Para ela, o *College of Europe* oferecia o ambiente que ela acreditava que precisava e no qual se sentia confortável:

Eu cresci em um ambiente bem europeu [...] e um ambiente bem internacional também... Eu quase que preciso disso para sentir que estou usando toda a minha capacidade [...] Então isso é parcialmente isso, esse tipo de ambiente (aqui). Eu acho muito gratificante, porque tem gente de todos os lugares, com todo tipo de experiência, que falam línguas diferentes... Eu acho que isso dá uma camada adicional, é sempre uma nova dimensão para tudo que alguém faz e eu acho isso fascinante.

Os herdeiros internacionais, como Victoria, cresceram em famílias móveis. Com frequência, eles tinham Inglês e Francês como línguas de ensino na escola, quando não em casa. Antes de chegarem, muitos alunos acreditavam que seus colegas seriam elitistas e se preocupavam com sua integração social. Os alunos “herdeiros internacionais” não levantaram essas preocupações. Jacob, que cresceu em Bruxelas em uma família bilíngue, com seu pai trabalhando para a União Europeia, tinha sido escolarizado em uma escola europeia e esperava que o *College* seria parecido:

SL: *Como você imaginaria que seriam os outros alunos? Ou você não pensava neles, mas mais nos estudos?*

Jacob: *Eu pensava que ia ser parecido com a escola europeia, sabe, ou que ia ter gente de todos os lugares. Que seria como voltar para, é, não voltar para escola europeia, mas [...] um sentimento internacional.*

Entre o segundo grupo de alunos, o capital internacional foi adquirido através de experiências acadêmicas e profissionais. Comparados com os “herdeiros internacionais”, o ambiente do *College* não era familiar para esses “aspirantes internacionais” nem um habitat natural ao qual eles já estavam acostumados. O ambiente, todavia, foi um fator impulsionador para se inscreverem, pois era visto como um espaço prestigioso e que oferecia a oportunidade para construírem uma expertise e desenvolver habilidades linguísticas. Por exemplo, Charlotte para quem a UE sempre representou uma opção estratégica de carreira apesar de seu coração estar na literatura, Sebastian para quem o *College* representava um ponto de partida para se inscrever em um programa nacional de diplomacia, ou ainda László que já tinha um doutorado em Direito e trabalhava para um *think tank*, mas se inscreveu no *College* para entender melhor a lei da UE e, assim, se desenvolver profissionalmente. Estas constatações estão em consonância com os achados de Maxime Behar em sua tese sobre

os alunos do *College of Europe*, no qual ele argumenta que para a maioria deles o ano em Bruges constituía uma estratégia de distinção social através da educação internacional das classes médias e médias-altas europeias, que acumularam grande parte dos seus recursos internacionais através da escolarização e não por herança (Behar, 2021).

Esses estudantes investiram no “europeu” e no “internacional” com uma mentalidade bastante pragmática e guiada por objetivos. Embora seus pais talvez não tenham mapeado o futuro dos seus filhos, eles, de toda forma, apoiavam as ambições e metas dos filhos. Os pais de Charlotte, por exemplo, foram em uma viagem familiar da Suécia para acompanhá-la em um “dia aberto” na Universidade de Oxford, onde ela pensava em se inscrever. Mesmo assim, os estudantes desse grupo não falavam sobre o papel dos pais da mesma forma que os herdeiros internacionais, cujos pais assumiam um papel ativo ao sugerir onde seus filhos deveriam estudar.

Finalmente, os pais dos “alpinistas sociais internacionais” tiveram um papel marginal na decisão de frequentarem o *College of Europe*. Eles eram uma minoria na escola. Precisamente por isso, estes estudantes merecem atenção, pois suas trajetórias contrastam daquelas dos dois outros grupos. Para esse grupo de alunos, ser europeu implicava ter muito capital cultural e uma visão cosmopolita, similar a dos pais do primeiro grupo. Uma aluna francesa que conheci no primeiro dia do ano acadêmico, que anteriormente havia estudado em um *Institut d’Etudes Politiques* (IEP) regional e depois na Sorbonne, me contou que seus pais sempre foram muito interessados na Europa e que para eles “não são nem um pouco europeus, eles são fazendeiros”. É interessante notar a conexão feita entre ser europeu e ter muito capital cultural. Essa ideia é ecoada na entrevista com Alessia, uma estudante italiana que refere a sua família como sendo “bem sedimentar, uma família de classe baixa” do interior, o que para ela significava “não o tipo de pessoa que normalmente se muda ou estuda”, “não fala línguas estrangeiras” e nem “sabia sobre os assuntos europeus”.

Como eu falei, eu venho de uma família trabalhadora. E, mais do que ser de classe trabalhadora, eu identifico eles como sendo do interior. Sabe aquela imagem popular dos camponeses escondendo dinheiro debaixo do colchão? É assim que eles são, sabem [...] o que eu sabia é que ela (mãe) não diria não, era para educação. Educação sempre foi a coisa que, sabe, não importa o quê, eles iriam gastar dinheiro nisso. Minha mãe fez horas extras por meses para que eu pudesse ir nessas viagens de estudo. Porque para ela era muito importante que eu tivesse essa chance, aprender bem línguas e tudo mais.

A família de Alessia não gastava dinheiro em nada considerado frívolo, mas se tivessem que gastar com algo, seria em educação. Assim, Alessia participou de diferentes viagens de cunho linguístico organizadas pela sua escola de ensino médio: duas vezes para os EUA e uma para a Escócia. Durante uma dessas viagens, ela se apaixonou e se envolveu em um relacionamento a distância entre a Itália, seu país de residência, e a Espanha. Essa experiência mudaria a sua percepção sobre viagem e mobilidade:

Pela primeira vez na vida, eu percebi que pegar um avião não era grande coisa, como eu achava que era [...] Foi a primeira vez que eu fiz todo o processo sozinha, comprar o bilhete e ir para o aeroporto [...] minha família não viaja de avião, eles todos têm medo. A única vez que eu fiz isso antes foi durante as viagens da escola, mas a professora cuidava de tudo. Ali, pela primeira vez, eu tive que ir no site, comprar o bilhete, ir para o aeroporto e tudo mais. Aí

eu percebi que de fato as distâncias são muito menores do que na minha cabeça [...] e isso me fez perceber que eu realmente poderia ir pra algum lugar (para estudar).

O pai de Alessia economizou dinheiro para comprar um carro para ela, mas ela disse que preferia usar o dinheiro para estudar fora do país e que, depois dos seus estudos, ela economizaria para ela mesma comprar um carro. Esta situação contrasta com a experiência de Oscar, cujos pais ofereceram um carro para tentar convencê-lo a continuar no exterior quando a família retornou para o país natal.

Após participar em uma simulação do Parlamento Europeu durante o ensino médio, Alessia começou a pesquisar o perfil profissional daqueles que trabalhavam nas instituições da UE. Ela percebeu que saber mais de uma língua era um denominador comum entre os profissionais da UE. Sendo assim, ela decidiu estudar fora, assim como Daniel, que começou a construir seu perfil internacional anos antes de se inscrever no *College*. Como ela já havia estudado Inglês e Francês no ensino médio, ela queria estudar no Reino Unido ou na França para melhorar essas línguas. Ela rapidamente descartou o Reino Unido por ser muito caro. Ela inicialmente quis se inscrever na *Sciences Po* em Paris mas não o pode fazer por questões administrativas. Ao invés disso, ela se inscreveu em uma universidade provincial francesa na qual se formou com um duplo bacharelado em Direito e Ciências Políticas. Depois disso, ela continuou e completou seu mestrado no *Institut d'Etudes Politiques* [Instituto de Estudos Políticos] na mesma cidade.

Durante seus estudos na França, Alessia se envolveu com o grupo Juventude Europeia Federalista, o braço jovem do Movimento Europeu². Lá foi a primeira vez que ouviu sobre o *College of Europe*. Inicialmente, contudo, ela descartou a ideia de frequentar o *College*, pois lhe foi dito que era “difícil entrar”. Neste período, ela encontrou um antigo professor engajado no Movimento Europeu e na *Maison d'Europe*³, que se tornou seu mentor. Ele assegurou que ela tinha um bom perfil para o *College of Europe* e que deveria se inscrever. Novamente, ela descartou a ideia por ser “muito caro e ter uma seleção muito rígida”. No ano seguinte, ela participou de um estágio de verão com um membro do Parlamento Europeu. Ao fim dessa experiência, seu mentor perguntou quais eram seus planos após a formatura. Quando ela disse que estava incerta, ele mais uma vez a encorajou a se inscrever no *College* e ofereceu ajuda com a inscrição e para inscrever uma carta de referência. Esta foi a terceira vez que ela considerou se inscrever no *College* após ter se auto excluído em duas ocasiões prévias.

A história de Alessia deixa bastante claro o quão diferente os alunos percebem a questão da mobilidade internacional. Para a maioria dos estudantes, viajar dentro da União Europeia era descrito como algo “absolutamente normal”. Para Alessia, contudo, um voo entre Itália e Espanha a impactou profundamente, fazendo-a refletir sobre como as distâncias espaciais podem ser construções mentais.

² O Movimento Europeu foi fundado em 1947 e é a maior rede pan-Europeia de organizações pro Europa, ver europeanmovement.eu (2021).

³ *Maison d'Europe* é uma associação criada no fim dos anos 1940 para facilitar a cooperação entre França e Alemanha após a Segunda Guerra Mundial, mas hoje objetiva ser uma ponte entre os cidadãos europeus e as instituições europeias, ver [Les Maisons De L'europe](http://LesMaisonsDeLEurope.org) (2021).

Considerações finais

Esse artigo investigou a distribuição do capital cultural, especialmente o capital internacional de estudantes matriculados em uma escola privada internacional. Os resultados mostram que os estudantes eram de nacionalidades heterogêneas, mas socialmente homogêneos, dotados de um grande volume de capital internacional.

A heterogeneidade nacional, apesar de não tão heterogênea como se imaginaria quando analisamos de perto, mascara a homogeneidade social dentro do corpo discente. Poucos estudantes do *College of Europe* veem das classes trabalhadores, sendo a maioria das classes médias e elevadas. Considerando que o *College of Europe* é uma instituição privada internacional de pós-graduação, esse dado não é surpreendente, uma vez que os cursos universitários, a educação privada, e as experiências internacionais são todas altamente correlacionadas com uma origem socioeconômica elevada.

Três grupos de estudantes foram identificados baseados em suas classes sociais e capital internacional. O primeiro grupo, uma minoria entre os alunos, era de “herdeiros internacionais”. Esses estudantes não eram fortemente ancorados no sistema educacional nacional mas tinham passado uma escolaridade internacional, como por exemplo, a escola europeia em Bruxelas. Seus pais trabalham como funcionários civis da UE ou como diplomatas e têm um alto capital internacional herdado. Para os “herdeiros internacionais”, o *College* representava um paraíso social e foi a continuação de um investimento no internacional, uma estratégia de reprodução social.

No outro lado do espectro, também uma minoria entre os alunos, estão os estudantes da classe trabalhadora, os “escaladores sociais internacionais”. Normalmente a primeira geração a frequentar o ensino superior, eles investem anos para construir seu “perfil para o *College*”. Estes alunos são cada vez mais inclinados a autoexclusão e autodepreciação, ligando a ideia de ser europeu com ser cosmopolita e bem-educado, aumentando ainda mais a noção elitista da escola. Para eles, o *College* representava uma oportunidade de mobilidade social ascendente.

O maior dos grupos, os “aspirantes internacionais”, não eram nem “herdeiros internacionais” nem “escaladores sociais internacionais”, mas alunos de classes médias e classes médias altas com capitais econômicos e culturais herdados. Seu capital escolar tinha sido predominantemente acumulado no sistema educacional nacional, ao passo que o capital internacional foi acumulado através do programa Erasmus ou estágios no exterior, mas normalmente não foi herdado. Para esses alunos, o *College* representava uma estratégia de distinção social para acumular mais capital internacional e reconverter seu capital escolar nacional em um capital internacional certificado. Estes resultados sugerem que, no caso do *College of Europe*, a educação internacional é usada pelas classes médias nacionais europeias para se reinventarem ao invés de se reproduzirem socialmente ou para uma mobilidade ascendente. Se assim o fazem para competirem com outras frações das classes médias e médias-altas nos seus países de origem ao adquirirem outros tipos de disposições ou se eles almejam competir com os “herdeiros internacionais” no cenário transnacional depende largamente se eles irão embargar em uma carreira internacional ou retornar aos seus países de origem após sua formatura.

Referências

- BEHAR, Maxime. *Faire le Collège d'Europe: une sociologie de la formation des classes dominantes aux métiers de l'Europe*. Strasbourg: Université de Strasbourg, 2021.
- BERTRON, Caroline. *Les scolarités des fortunes internationales entre refuge et placement: socio-histoire des pensionnats privés suisses*. Lausanne: Université de Lausanne, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, John (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 1986 [1983]. p. 241-258.
- BOURDIEU, Pierre. *Pascalian meditations*. Stanford: Stanford University Press, 2000. [1997].
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1964.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *The inheritors: french students and their relation to culture*. Chicago: University of Chicago Press, 1979 [1964].
- BRUMMITT, Nicholas; KEELING, Anne. Charting the growth of international schools. In: PEARCE, Richard (Ed.). *International education and schools: moving beyond the first 40 years*. London: Bloomsbury Academic, 2013. p. 25-26.
- DELVAL, Anne-Sophie. *L'Internationalisation des écoles hôtelières suisses: attirer les étudiants fortunés du monde entier*. Neuchâtel: Alphil-Presses Universitaires, 2022.
- DELESPIERRE, Adrien. *L'Internationalisation des grandes écoles d'ingénieurs françaises: une recomposition de la noblesse d'État*. Paris: Université Paris I, 2016.
- DREWSKI, Daniel; GERHARDS, Jürgen; HANS, Silke. National symbolic capital in a multinational environment: an exploratory study of symbolic boundaries at a European school in Brussels. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, v. 31, n. 4, p. 429-448, 2018.
- DUGONJIC-RODWIN, Leonora. *Les IB Schools, une internationale élitiste: émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire au XXe siècle*. Paris/Geneva: EHESS/University of Geneva, 2014.
- ENGEL, Laura; GIBSON, Heidi. Equal global futures? Pathways of internationalisation in US Schooling. In: ENGEL, Laura C.; MAXWELL, Claire; YEMINI, Miri (Eds.). *The machinery of school internationalisation in action: beyond the established boundaries*. New York: Routledge, 2020. p. 70-87.
- ENGEL, Laura; MAXWELL, Claire; YEMINI, Miri (Eds.). *The machinery of school internationalisation in action: beyond the established boundaries*. New York: Routledge, 2020.
- EUROPEANMOVEMENT.EU. Who we are. 2021. <https://europeanmovement.eu/who-we-are/>
- GERHARDS, Jürgen; SILKE, Hans. Transnational human capital, education, and social inequality: analyses of international student exchange. *Zeitschrift für Soziologie*, v. 42, n. 2, p. 99-117, 2013.
- GERHARDS, Jürgen; SILKE, Hans; CARLSON, Sören. *Social class and transnational human capital: how middle and upper class parents prepare their children for globalisation*. London: Routledge, 2017.
- LAURENS, Sylvain. «Pourquoi» et «comment» poser les questions qui fâchent? Réflexions sur les dilemmes récurrents que posent les entretiens avec des «imposants». *Genèses*, v. 4, n. 69, p. 112-127, 2007.

LES MAISONS DE L'EUROPE. Maisons-europe.eu. Qui sont les maisons de l'Europe? 2021.

<https://www.maisons-europe.eu /qui-sont-les-maisons-de-leurope/>

MAXWELL, Claire; AGGLETON, Peter. *Elite education: international perspectives*. New York: Routledge, 2016.

MICHON, Sébastien. *À l'école des eurocrates: les conditions sociologiques de la vocation aux métiers de l'Europe politique en France*. Strasbourg: Université de Strasbourg, 2017.

MUNK, Martin. Transnational investments in informational capital: a comparative study on Denmark, France and Sweden. *Acta Sociologica*, v. 52, n. 1, p. 5-23, 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice; AGUIAR, Andréa. La formation des élites et l'internationalisation des études: peut-on parler d'une "bonne volonté internationale"? *Éducation et Sociétés*, v. 21, n. 1, p. 105-119, 2008.

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. *Voyage en grand bourgeoisie: journal d'enquête*. Paris: Presses Universitaires de France, 2011.

RESNIK, Julia. Sociology of International Education: an emerging field of research. *International Studies in Sociology of Education*, v. 22, n. 4, p. 291-310, 2012.

SCHNABEL, Virginie. Élités européennes en formation: les étudiants du "Collège de Bruges" et leurs études. *Politix*, v. 11, n. 43, p. 33-52, 1998.

ST. JOHN, Sarah. *Education and solidarity in the European Union: Europe's lost spirit*. Cham: Palgrave MacMillan, 2021.

VALLOT, Pauline. *Une immigration déqualifiée: diplômés d'études longues à la périphérie des professions supérieures françaises et allemandes*. Paris/Göttingen: Université Paris I/Georg-August-Universität Göttingen, 2020.

WAGNER, Anne-Catherine. *Les nouvelles élites de la mondialisation: une immigration dorée en France*. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

WAGNER, Anne-Catherine. *Les classes sociales dans la mondialisation*. Paris: La Découverte, 2007a.

WAGNER, Anne-Catherine. La place du voyage dans la formation des élites. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, v. 170, n. 5, p. 58-65, 2007b.

WAGNER, Anne-Catherine. Les classes dominantes à l'épreuve de la mondialisation. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, v. 190, n. 5, p. 4-9, 2011.

WAGNER, Anne-Catherine. The internationalization of elite education: merging angles of analysis and building a research subject. In: DENORD, Francois; PALME, Mikael (Eds.). *Researching elites and power*. theory, methods, analyses. Cham: Springer, 2020. p. 193-201.

YEMINI, Miri; MAXWELL, Claire; KOH, Aaron; TUCKER, Khen; BARRENECHEA, Ignacio; BEECH, Jason. Mobile nationalism: parenting and articulations of belonging among globally mobile professionals. *Sociology*, v. 54, n. 6, p. 1.212-1.229, 2020. <https://doi.org/10.1177/0038038520933457>

SARA LINDBERG

Doutora em Sociologia da Educação, Uppsala University, Uppsala, Sweden. Researcher; Stockholm University (SU), Stockholm, Sweden.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

DISPONIBILIDADE DOS DADOS DE PESQUISA

Não se aplica.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

LINDBERG, Sara. International Capital and Student Body Composition at an International Private School. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e98369, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.98369>

Este artigo foi traduzido por Viviane Coelho Caldeira Ramos – E-mail: vivianeramos@gmail.com. Após ter sido diagramado foi submetido para validação do(s) autor(es) antes da publicação.

Recebido: 07/12/2024

Aprovado: 01/16/2025

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

