

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação

Stefania de Resende Negri

A "RESPONSABILIDADE SOCIAL" NO MERCADO ESCOLAR: uma análise sociológica das demandas parentais em suas relações com a oferta educativa

Belo Horizonte
2012

Stefania de Resende Negri

A "RESPONSABILIDADE SOCIAL" NO MERCADO ESCOLAR: uma análise sociológica das demandas parentais em suas relações com a oferta educativa

Tese apresentada ao "Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social", da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação
Linha de pesquisa "Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos"

Orientadora: Dr[a] Maria Alice Gomes Nogueira

Belo Horizonte
2012

Negri, Stefania de Resende.
N389r A "responsabilidade social" no mercado escolar
T [manuscrito]: uma análise sociológica das demandas parentais em suas relações com a oferta educativa / Stefania de Resende Negri. - UFMG/FaE, 2012.
305 f., enc,

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Maria Alice Gomes Nogueira.
Bibliografia : f. 288-296.
Apêndices : f. 297-304.

1. Educação -- Aspectos sociais -- Teses. 2. Responsabilidade social -- Teses. 3. Escolas particulares -- Teses.
I. Título. II. Nogueira, Maria Alice Gomes. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.1934

Catalogação da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Stefania de Resende Negri

A "RESPONSABILIDADE SOCIAL" NO MERCADO ESCOLAR: uma análise sociológica das demandas parentais em suas relações com a oferta educativa

Tese apresentada ao "Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social", da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação
Linha de pesquisa "Educação Escolar: Instituições, Sujeitos e Currículos"

_____

Dr[a] Maria Alice de L. G. Nogueira (Orientadora) – UFMG

_____ _____

Dr. Antônio Augusto G. Batista – UFMG

Dr. Geraldo Romanelli – USP

_____ _____

Dr. Luiz Alberto O. Gonçalves – UFMG

Dr[a] Sandra Ziegler – FLACSO/Argentina

Dr. Luciano Campos da Silva – UFOP (Suplente)

Dr[a] Maria José Braga – UFMG (Suplente)

Belo Horizonte, 18 de dezembro de 2012

AGRADECIMENTOS

A todos os que contribuíram, diretamente ou indiretamente, com a realização desta pesquisa, deixo expressa minha gratidão, especialmente:

A meus pais, pelo apoio e incentivo constantes;

À Prof[a] Maria Alice, pelo exemplo de dedicação e rigor e pela orientação sempre precisa e indispensável à realização desta pesquisa;

Às instituições participantes e aos sujeitos da pesquisa, pela imprescindível colaboração.

“Compartilhar o espaço com estranhos, viver na sua proximidade repugnante e impertinente, é uma condição da qual os habitantes das cidades consideram difícil, talvez impossível escapar. A proximidade de estranhos é sua sina, e faz-se necessário experimentar, tentar, testar e (espera-se) encontrar um modus vivendi que torne a coabitação palatável e a vida suportável. Essa necessidade é 'dada', não-negociável. Mas o modo como os habitantes de cada cidade se conduzem para satisfazê-la é questão de escolha. E esta é feita diariamente – por ação ou omissão, desígnio ou descuido” (BAUMAN, 2004, p.130).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo explorar o fenômeno da “responsabilidade social escolar”, entendida como o conjunto de propostas pedagógicas e práticas educativas implantadas por estabelecimentos privados de ensino, visando envolver os alunos em experiências cognitivas relacionadas às disparidades existentes em nossa sociedade e em atividades a elas associadas. A literatura sociológica indica que a temática da “responsabilidade social” tem assumido, em tempos recentes, uma crescente legitimidade entre frações superiores da classe média brasileira, contribuindo para a diversificação da oferta escolar e para a complexificação das demandas educativas parentais.

A primeira etapa da investigação consistiu em um levantamento das escolas da rede privada localizadas nas áreas mais “nobres” de Belo Horizonte, e em uma análise prévia de suas propostas pedagógicas de cunho social. Essa análise possibilitou a elaboração de uma tipologia dos estabelecimentos de ensino que os classificou em três grupos, segundo suas diferentes abordagens educativas de “responsabilidade social”.

Em seguida, passou-se à segunda etapa da investigação: o desenvolvimento de um estudo microssociológico, mediante a metodologia do estudo de caso. Com o propósito investigar, empiricamente, de que forma a oferta educativa de “responsabilidade social” se articula com as demandas parentais, selecionou-se uma escola com características típicas de cada grupo da tipologia. Nas três instituições participantes, foram analisadas fontes primárias (entrevistas com coordenadores pedagógicos e com pais de alunos e observações das ações sociais em andamento) e fontes secundárias (documentos institucionais, publicações na mídia, pesquisas e dados estatísticos).

Para a interpretação das informações obtidas em campo – terceira etapa da pesquisa –, foram tomados como referencial teórico estudos sociológicos que abordam diferentes dimensões das relações entre a classe média e a educação escolar. O referencial adotado se baseou tanto em análises de orientação bourdieusiana, quanto em estudos mais recentes, que permitem uma renovação da problemática, levando em consideração as novas configurações das sociedades contemporâneas. A análise comparativa entre os três casos estudados permitiu que fosse elaborada uma segunda tipologia, distinguindo os genitores interrogados de

acordo com suas condutas diante das propostas pedagógicas e das práticas educativas de cunho social.

Constatou-se que a “responsabilidade social escolar” tem tornado ainda mais intricadas e paradoxais as relações família-escola na atualidade. Por um lado, aguçam-se as incertezas intrínsecas às demandas educativas e aos processos reflexivos subjacentes à escolha do estabelecimento de ensino por parte dos pais, divididos entre o bem individual dos filhos e o bem da coletividade; por outro, desenvolvem-se propostas pedagógicas fortemente relacionadas a estratégias de *marketing* e raramente voltadas à concretude da prática da cidadania.

Palavras-chave: Mercado escolar. Responsabilidade Social. Escolha da escola.

ABSTRACT

The objective of this research paper is to analyze the phenomenon of “social responsibility of education” to be understood as a set of teaching proposals and educational practices put forth by private schools, which are expected to involve the students in cognitive experiences upon the disparities that exist in our society and to stimulate them to action in this social sphere. Sociological literature indicates that the theme of “social responsibility” has assimilated, in recent times, a growing legitimacy among the superior fractions of the Brazilian middle class, contributing to the diversification of educational institutional offerings and to the complexity of educational parental demands.

The first part of this research consisted in identifying the private schools located in the wealthier areas of the city of Belo Horizonte and in analyzing their teaching proposals with social contents. This initial analysis allowed for the construction of a type, which classified the schools into three distinct groups, based upon different educational approaches to “social responsibility”.

Afterwards, in the second part of the research, a micro-sociological study was undertaken, developed through the methodology of a case study. Having as an objective an empirical investigation of how educational offers of “social responsibility” are related to the parental demands, one school with characteristics typical of each group was chosen to make up the case study. In the three participating institutions primary sources were analyzed (interviews with teaching coordinators and parents and field observation of operational social interaction) as well as secondary sources (official documents, media contents, researches and statistical data).

To interpret the information obtained from the field work – the third part of the research –, theoretical sociological studies which investigate the multiple dimensions of the relationships between the middle class and the school education were used as references. The reference adopted was based as much on Bourdieusian orientation analysis as upon more recent studies that allowed for a restatement of the subject, considering the new configuration of contemporary societies. A comparative analysis of three study cases allowed a second type to be recognized, distinguishing the parents questioned according to their conduct when confronted with the new teaching proposals and educational practices regarding social content.

It was discovered through this research that “educational social responsibility” has caused family-school relations to become more complex and paradoxical. On the one hand, it has sharpened the intrinsic uncertainties toward educational demands and the reflexive processes involving the choice of school establishment on the part of the parents, divided between the individual well-being of their children and the collective well-being. On the other hand, it has contributed to the development of educational proposals strongly related to marketing strategies and rarely turned toward the practice of good citizenship.

Keywords: School market. Social responsibility. School choice.

RÉSUMÉ

Le propos de cette recherche est d'analyser le phénomène de la “responsabilité sociale scolaire”, entendue comme l'ensemble d'approches pédagogiques et de pratiques éducatives mises en œuvre par des institutions d'enseignement privées, destinées à engajer les élèves dans des experiences cognitives sur les inégalités existantes dans notre societé et dans des activités connexes. La littérature sociologique indique que la thématique de la “responsabilité sociale” a connu, au cours des dernières années, une legitimité croissante dans les couches supérieures de la classe moyenne, ce qui a contribué à diversifier l'offre scolaire et à rendre plus complexes les demandes éducatives des parents.

La première étape de la recherche a consisté à effectuer un sondage des écoles du réseau privé d'enseignement de Belo Horizonte, situées dans les régions les plus “nobles” de la ville, et une analyse préliminaire de leurs approches pédagogiques de caractère social. Cette analyse a permis d'élaborer une typologie de ces établissements et de les classer en trois groupes selon leurs différentes approches de “responsabilité sociale”.

À la deuxième étape de la recherche, une étude qualitative microssociologique a été réalisée fondée sur l'approche méthodologique de l'étude de cas. Ayant pour but d'enquêter, empiriquement, la façon par laquelle l'offre éducative de “responsabilité sociale” s'articule avec les demandes parentales, on a sélectionné une école avec des caractéristiques typiques de chacun de ces groupes. Dans les institutions participantes, ont été analysées des sources primaires (entretiens avec des coordinateurs pédagogiques et avec des parents d'élèves et observations sur site des actions sociales en cours) et des sources secondaires (documents officiels, publications dans les médias, recherches et données statistiques).

Pour l'interpretation des informations obtenus *in loco* – troisième étape de la recherche –, ont été prises comme référentiel théorique des études sociologiques portant sur les différentes dimensions de las relations entre la classe moyenne et l'éducation scolaire. Le référentiel adopté est fondé tantôt sur des analyses d'orientation bourdieusienne, tantôt sur des études plus récentes qui permettent un renouvellement de la problematique, en tenant compte des nouvelles configurations des societés contemporaines. L'analyse comparative entre les trois cas étudiés a possibilité l'élaboration d'une deuxième typologie, en distingant les géniteurs

interrogés selon leurs conduites face aux approches pédagogiques et aux pratiques éducatives de caractère social.
On a constaté que la “responsabilité sociale scolaire” rend encore plus intrincables et paradoxales les relations famille-école de nos jours. D'un côté, elle rend plus aigües les incertitudes intrinsèques aux demandes éducatives et au processus de choix de l'établissement d'enseignement de la part des parents, divisés entre le bien individuel des enfants et le bien de la collectivité. D'autre côté, elle est à l'origine d'approches pédagogiques fort relationnés à des stratégies de *marketing* et rarement orientées vers la concrétude de la pratique de citoyenneté.

Mots-clés: Marché scolaire. Responsabilité sociale. Choix de l'école.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES*

GRÁFICO 1 - Distribuição de escolas premiadas por rede administrativa 2003 59
GRÁFICO 2 – Distribuição de escolas premiadas por rede administrativa 2005 59
GRÁFICO 3 – Distribuição de escolas premiadas por rede administrativa 2007 59
GRÁFICO 4 – Distribuição de escolas premiadas por região 2003.....60
GRÁFICO 5 – Distribuição de escolas premiadas por região 2005.....60
GRÁFICO 6 – Distribuição de escolas premiadas por região 2007.....60
GRÁFICO 7 – Porcentagem de Escolas Solidárias em relação ao número de alunos 2003 61
GRÁFICO 8 – Porcentagem de Escolas Solidárias em relação ao número de alunos 2005 61
GRÁFICO 9 – Área de atuação das ações e projetos 2005.....101
GRÁFICO 10 – Área de atuação das ações e projetos 2007 102
GRÁFICO 11 – A “responsabilidade social” nas propostas pedagógicas 2005 153
GRÁFICO 12 – Participação por tipo de ensino 2003 186
GRÁFICO 13 – Participação por tipo de ensino 2005 187
GRÁFICO 14 – Participação por tipo de ensino 2007 187

* Os gráficos se referem aos dados disponibilizados pelo Instituto Faça Parte (2010) e, por isso, nem todos contemplam os anos de 2003, 2005 e 2007.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Modelo da estratificação social brasileira 29
TABELA 2 – IDH dos melhores bairros de Belo Horizonte: dez. 2006 73
TABELA 3 – Características das famílias investigadas: Colégio SI 116
TABELA 4 – Características das famílias investigadas: Colégio CC.....168
TABELA 5 – Características das famílias investigadas: Escola RC.....221

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFP – Instituto Faça Parte
IGAP – Instituto Geriátrico Afonso Pena
ISE – Índice de Sustentabilidade Empresarial
ONU – Organização das Nações Unidas
PPP – Projeto Político-Pedagógico
RSE – Responsabilidade Social Empresarial
UDH – Unidade de Desenvolvimento Humano

** Esta lista apresenta apenas as abreviaturas e siglas empregadas mais frequentemente no texto.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 O OBJETO DE ESTUDO: CLASSE MÉDIA, EDUCAÇÃO ESCOLAR E "RESPONSABILIDADE SOCIAL" 24

2.1 A classe média no espaço social brasileiro 24

2.2 A classe média e a educação escolar 33

2.2.1 *Demandas e condutas parentais na escolarização dos filhos* 34

2.2.2 *Estratégias e critérios de escolha do estabelecimento de ensino* 41

2.2.3 *A "reflexividade" nos processos de escolha da escola* 45

2.3 A "responsabilidade social" em três dimensões 51

2.3.1 *A "responsabilidade social" no universo empresarial* 51

2.3.2 *A "responsabilidade social" no mundo da escola* 56

2.3.3 *A "responsabilidade social" no âmbito da famíli*a 63

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: FASES DA SONDAGEM E DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO INVESTIGADO 69

3.1 Abordagem metodológica e etapas da pesquisa 69

3.1.1 *Fase exploratóri*a 70

3.1.2 *Análise sistemática* 71

3.1.3 *Fase interpretativ*a 72

3.2 Procedimentos de seleção das escolas e das famílias 73

3.3 Construção de uma tipologia dos estabelecimentos de ensino 78

3.3.1 *"Solidariedade instrumental"* 79

3.3.2 *"Caridade cristã"* 83

3.3.3 *"Responsabilidade Crítica"* 85

4 A "RESPONSABILIDADE SOCIAL" NO MERCADO ESCOLAR: UM ESTUDO DE TRÊS CASOS 88

4.1 Primeiro caso: a "Solidariedade Instrumental" 89

4.1.1 *Uma proposta de excelência acadêmica* 93

4.1.2 *A liderança social nas práticas de voluntariado* 100

4.1.3 *A divulgação das finalidades instrumentais das ações sociais* 110

4.1.4 *Famílias dotadas de elevado capital cultural*.....114
4.1.5 *Os critérios de escolha do estabelecimento de ensino* 124
4.1.6 *A "responsabilidade social instrumental" nas demandas parentais*.....136
4.2 Segundo caso: a "Caridade Cristã" 148
4.2.1 *Formação de valores e fraternidade humana*.....151
4.2.2 *Práticas solidárias de vivência cristã*.....157
4.2.3 *A divulgação do Projeto Sociocultural*.....164
4.2.4 *Famílias mediamente providas de capital econômico e cultural* 166
4.2.5 *Os critérios de escolha do estabelecimento de ensino* 175
4.2.6 *A "responsabilidade social cristã" nas demandas parentais*.....181
4.3 Terceiro caso: a "Responsabilidade Crítica".....194
4.3.1 *Uma visão política e pedagógica de formação para a democracia* 198
4.3.2 *As diferenças socioculturais no cotidiano e no currículo escolar* 205
4.3.3 *A recusa a certificações e premiações*.....216
4.3.4 *Famílias dotadas de elevado capital escolar*.....219
4.3.5 *Os critérios de escolha do estabelecimento de ensino* 230
4.3.6 *A "responsabilidade social crítica" nas demandas parentais*.....243

5 QUE "RESPONSABILIDADE SOCIAL" É ESSA? 255
5.1 Análise comparativa das propostas e práticas escolares de "responsabilidade social".....255
5.2 Análise comparativa das demandas parentais pela "responsabilidade social"..267
5.2.1 *Famílias segregativas e adeptas de valores mercadológicos* 272
5.2.2 *Famílias conciliadoras e adeptas de valores escolares* 275
5.2.3 *Famílias agregadoras e adeptas de valores democráticos* 278

6 CONCLUSÃO: PARADOXOS DA "RESPONSABILIDADE SOCIAL" NAS RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA.....282

REFERÊNCIAS.....290

APÊNDICE.....299

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se inscreve no campo dos estudos sociológicos sobre as relações família-escola, incidindo sobre a importância adquirida pela temática da "responsabilidade social"[1] no mercado escolar privado.[2] Partindo do pressuposto de uma crescente diversificação da oferta educativa e da demanda parental no mundo contemporâneo e do desenvolvimento de novos valores no âmbito da educação escolar, pretende-se investigar empiricamente as relações entre propostas pedagógicas e práticas educacionais ditas de "responsabilidade social" – cada vez mais frequentes no mercado escolar – e as demandas educativas e os critérios de escolha do estabelecimento de ensino colocados em prática por famílias pertencentes à frações superiores da classe média.[3]

Percebe-se, de fato, que as relações família-escola tornam-se cada vez mais complexas, sobretudo quando se trata do mercado escolar privado. Nota-se, por um lado, a existência de uma grande heterogeneidade no interior das redes escolares, paralelamente ao desenvolvimento recente do fenômeno das políticas do estabelecimento, principalmente no segmento privado destinado às camadas economicamente favorecidas da população (DEROUET; DUTERCQ, 1997). Tal fenômeno caracteriza-se por uma busca pela autonomia e pela constituição de uma

---

1 No mercado escolar brasileiro, esta temática surge a partir da década de 1990, como efeito do desenvolvimento da "Responsabilidade Social Empresarial" (RSE) no mundo dos negócios e de sua irradiação para outras esferas, conforme será visto no Cap.2. Em linhas gerais, esta categoria social empregada para indicar a existência, nas escolas, de projetos pedagógicos e de experiências educativas de atuação social, como ações ditas de solidariedade (doações, visitas a instituições carentes, etc.), ou outras formas de engajamento dos alunos em causas sociais.

2 Teoricamente, a própria noção de mercado não faria sentido quando se trata da escola pública, cujo recrutamento, no Brasil, se dá através de cadastro escolar. No entanto, estudos muito recentes (COSTA, 2008; COSTA; KOSLINSKI, 2009; FELIPE, 2009) vêm apontando para a existência de um "quase mercado" na rede pública de ensino. Isso significa que esses autores vêm detectando, no interior da rede pública, um duplo fenômeno, a saber: 1) algumas famílias se mobilizam para matricular os filhos em estabelecimentos públicos de ensino que gozam de melhor reputação; 2) a adoção, por algumas escolas públicas, de mecanismos sutis e pouco visíveis de seleção do alunado (por exemplo, a admissão preferencial de alunos provindos de escolas de boa reputação e composição social homogênea ou o aconselhamento a pais de alunos "indesejados" a procurar uma escola "mais condizente" com o perfil dos filhos). A finalidade é de captar estudantes que contribuam com a manutenção de seu prestígio, através, por exemplo, de bons resultados no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Fala-se, neste trabalho, de mercado escolar privado, para distingui-lo do fenômeno do "quase mercado", em desenvolvimento na rede pública de ensino.

3 Estão sendo considerados como critérios parentais de escolha da escola tanto a opção dos pais por determinado estabelecimento de ensino, por um lado, como sua decisão de mantê-los no mesmo estabelecimento, nos momentos da trajetória escolar em que é comum uma mudança de escola (por exemplo, na transição do Ensino Fundamental ao Médio), por outro. A permanência é vista, portanto, como uma escolha reiterada.

identidade por parte das escolas, com o objetivo de distinguir-se e de atrair mais “clientes”. Nesse quadro, chama a atenção a emergência e a progressiva afirmação, desde o final do século XX, de uma preocupação com a “responsabilidade social” no mercado escolar privado, o que dá origem, nas escolas, a diferentes ideais, projetos, métodos, ações e dispositivos que buscam responder a essa demanda, fortemente presente nas sociedades ocidentais contemporâneas.

Por outro lado, conforme observa Nogueira (2005), o problema da definição da instituição escolar a ser frequentada pelos filhos coloca-se hoje de forma mais intensa do que ocorria para as gerações passadas, quando, dentre outras coisas, a fisionomia das redes de ensino era mais homogênea. De fato, atualmente, a crescente complexificação da oferta educativa, associada a uma “pluralização” dos estilos de vida e a uma diversificação das demandas parentais e de suas expectativas escolares, incita os pais a aprimorarem os recursos acionados nas tomadas de decisão relativas à escola a ser frequentada pelos filhos.

A complexificação da oferta escolar estaria, pois, associada a condutas e a estratégias mais reflexivas e conscientes por parte das famílias no ato de escolha da escola, sobretudo quando se trata da classe média em suas frações superiores, mais apegada e mais dependente do capital escolar, logo mais propensa a desenvolver esse tipo de “conduta reflexiva”. Com efeito, retomando a perspectiva de Bourdieu, Nogueira e Nogueira (2002) notam que os membros de cada grupo social apresentam estratégias diferenciadas de investimento escolar, em geral mais intenso naquelas frações da classe média que possuem altas expectativas de mobilidade social por meio da escola.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que há certa correspondência entre a existência (diversificada) de propostas pedagógicas e de práticas educativas de “responsabilidade social” e as demandas familiares, também segmentadas, do grupo analisado. Busca-se, portanto, explorar essa homologia, considerando-se a complexificação da oferta educativa, correlata à necessidade acentuada, por parte dos usuários, de tomar decisões no mercado escolar e de reelaborar seus critérios de escolha da escola para os filhos.

Assim, colocam-se como questões centrais da pesquisa: **no mercado escolar privado, que significados e sentidos os discursos e as ações voltadas para a “responsabilidade social escolar” assumem para os atores? Qual o papel desse conjunto de propostas e práticas nas demandas educativas**

parentais? Buscando respostas a essas questões, foram analisadas propostas pedagógicas de "responsabilidade social" colocadas em prática por estabelecimentos privados de Ensino Fundamental e Médio de Belo Horizonte, e os significados que elas assumem para famílias de um meio social favorecido, explorando seu possível papel sobre suas demandas escolares e sobre seus critérios de escolha do estabelecimento de ensino.

Primeiramente, considerou-se necessário analisar os discursos e as práticas de instituições de ensino preocupadas, pelo menos nominalmente, com a concretização de ações educativas supostamente "mais adequadas" ao nosso contexto social desigual. A importância de as escolas oferecerem novas experiências cognitivas e práticas a seus alunos derivaria também das próprias características do mundo atual, cujos processos de globalização fazem com que seus atores estabeleçam múltiplas relações entre si em novas configurações de espaço-tempo, levando a um inevitável e cada vez mais constante contato e confronto entre diferentes culturas, etnias, raças e grupos sociais.

Uma sondagem preliminar dos *sites* de *internet* de instituições privadas de ensino de Belo Horizonte, realizada com o intuito de verificar a pertinência e a viabilidade da pesquisa, indica que a grande maioria das escolas manifesta uma preocupação com problemas sociais, empregando, no entanto, terminologias diversas e apresentando propostas aparentemente distintas.[4] É também relevante a constatação de que vários desses estabelecimentos já receberam prêmios por sua atuação no campo social e participaram de eventos nacionais e internacionais sobre práticas educativas de natureza social. Assim, percebe-se que a temática da "responsabilidade social" está se tornando recorrente nos discursos e nas propostas escolares tanto no Brasil quanto no âmbito internacional, sendo muitas vezes difícil diferenciá-los com clareza.

É importante acrescentar que, de forma aparentemente contrária a essa tendência, estudos sociológicos que analisam a escolarização de grupos socialmente favorecidos (ALMEIDA, 2009; NOGUEIRA, 1998; 2002; 2005; 2008) revelam que ela geralmente se dá, no Brasil, em estabelecimentos privados que se constituem como espaços em que os alunos reforçam seus capitais (social, cultural e simbólico) e aprendem sentimentos de diferença em relação a outros grupos

[4] A metodologia empregada nesta sondagem, bem como seus resultados mais detalhados, são apresentados no Cap. 3.

socioculturais. Segundo tais análises, esses grupos têm sido socializados e formados em ambientes escolares socialmente homogêneos e propiciadores da construção de redes de relacionamentos, da aquisição de conhecimentos socialmente rentáveis e da excelência acadêmica, o que asseguraria seu acesso a posições elevadas no espaço social (ALMEIDA, 2009; NOGUEIRA, 2002). Por isso, a atual existência de propostas de "responsabilidade social" em grande parte dessas escolas – temática ainda pouco explorada na literatura científica – instiga um questionamento e convida a uma análise cuidadosa dos significados desse fenômeno no mercado escolar. No entanto, é importante ressaltar que os resultados ou efeitos das diferentes propostas e práticas de mobilização social por parte das escolas não foi objeto desta pesquisa.

Além da polissemia dos termos empregados pelas escolas em seus discursos pedagógicos de cunho social e da profusão de ações educativas nesse setor, parece haver uma adesão diferenciada das famílias a essas propostas, que passam a desempenhar um papel relativo em suas demandas educativas e em seus critérios de escolha da escola para os filhos. Assim, concomitantemente à heterogeneidade de propostas pedagógicas e de práticas educativas no interior do sistema escolar, foi também explorada a diversidade das próprias demandas e expectativas parentais, a fim de melhor compreender o fenômeno da "responsabilidade social" no mercado escolar.

Em pesquisa desenvolvida em curso de Mestrado em Educação (NEGRI, 2007), a autora desta tese investigou as propostas e práticas curriculares de uma dessas instituições, que se propunha a conferir centralidade à "diversidade" em seu currículo e promover, em seu cotidiano, interações mais simétricas, éticas e tolerantes entre indivíduos de diferentes universos socioculturais. Nessa ocasião foi possível observar que as famílias que demonstravam algum interesse em oferecer a seus filhos uma educação "socialmente comprometida" tinham dificuldade em definir-se sobre as formas de viabilização desse projeto, estabelecendo relações muitas vezes conflituosas entre si e com a escola. Em entrevista realizada com o diretor dessa instituição, pôde-se observar a representação que ele fazia dessas famílias:

> Eu acho que tem certa presunção mesmo de que eles [os pais] são pessoas diferentes, mais críticas, mais politizadas, mais, mais, mais. Eu descobri, nessa caminhada até aqui, umas coisas interessantes. Por exemplo, eu vejo

> que muitos pais que se colocam como pessoas avançadas, de cabeça aberta, de vanguarda, etc. e tal, querem uma escola, assim, também avançada, diferenciada, pra combinar com a imagem da grife deles. Mas eles não aguentam bancar, entendeu? Porque eles ficam com uma angústia, numa ansiedade tão grande, que no fundo o que eles queriam era uma escola totalmente convencional, com a grife da "Escola Albatroz"[5] (DEPOIMENTO DIRETOR - NEGRI, 2007, p.105).

Esse trecho revela que, na perspectiva do diretor entrevistado, a maior parte das famílias atendidas pela escola adere apenas "em teoria" às propostas educativas de "responsabilidade social", como uma maneira de sustentar uma imagem progressista. No entanto, segundo ele, tais famílias apresentam restrições e sentem-se inseguras quando a instituição busca colocar essas propostas em prática. De fato, nessa entrevista o diretor afirmou que somente uma pequena parcela dos pais se comprometia efetivamente com as propostas e práticas de "responsabilidade social escolar".

Com a finalidade, portanto, de melhor compreender as relações família-escola, buscou-se primeiramente explorar diferentes modalidades de ações educativas de "responsabilidade social", desenvolvidas por instituições privadas de ensino com algumas características bem distintas. Em seguida foram investigadas as demandas educativas de famílias cujos filhos estudam em escolas que desenvolvem ações de "responsabilidade social", além de suas expectativas em relação à experiência escolar dos filhos. Na tentativa de distinguir as demandas expressas por famílias com diferentes perfis sociológicos, foram investigadas suas características primárias e secundárias, buscando-se também identificar a eventual existência de regularidades em suas condutas e em seus processos de construção dos critérios de escolha da escola.[6] Nesta análise foram levados em consideração não apenas aspectos relacionados ao nível socioeconômico e cultural dos pais e dos avós, mas também fatores associados aos estilos de vida, gostos, valores e disposições presentes entre as famílias.

Cabe, por fim, observar que, apesar de não consistir na finalidade central do estudo, esta pesquisa também pode oferecer subsídios para uma melhor

---

[5] Nome fictício atribuído à escola na dissertação de mestrado.

[6] Entendem-se como características primárias aspectos de ordem socioeconômica diretamente relacionados à classe social de pertencimento de um grupo, como renda e profissão. Já as características secundárias referem-se a aspectos relacionados ao estilo de vida, como práticas culturais e religiosas, formas de lazer e de utilização do tempo livre, dentre outros, que permitem estabelecer uma diferenciação entre sujeitos que formalmente pertencem a um mesmo grupo social.

compreensão das percepções das frações superiores da classe média acerca da desigualdade social, respondendo, dentro de seus limites, à carência de estudos sobre este tema em nosso país. De acordo com estudo realizado por Reis (2000), grupos que ocupam posições privilegiadas na sociedade brasileira vêem a educação como um possível meio de solução de nossos problemas sociais, embora não se sintam, de uma maneira geral, diretamente envolvidos no problema das desigualdades, nem identifiquem essa questão com seus interesses imediatos. No entanto, supõe-se aqui que o crescimento de propostas educacionais de "responsabilidade social" no mercado escolar destinado a esses grupos demandaria uma tomada de posição mais ativa por parte de tais famílias no que se refere às questões sociais. Assim, análises sobre a relação entre as demandas educativas desses grupos e determinados tipos de propostas escolares podem oferecer elementos úteis para a reflexão sobre as dinâmicas de desigualdade em nossa sociedade.

O fato é que a "responsabilidade social escolar" torna ainda mais intricada a relação família-escola na atualidade, gerando a necessidade de compreensão das articulações entre a importância atribuída pelas instituições de ensino ao tratamento de questões sociais e os processos reflexivos colocados em prática pelos pais na construção de suas demandas referentes à formação escolar dos filhos.

* * *

Segue o plano de organização da presente tese.

O Capítulo 2 trata dos fundamentos teóricos que dão sustentação à realização da pesquisa empírica, os quais atuam como chave de análise do fenômeno investigado. Este capítulo se inicia com uma discussão, à luz da literatura sociológica, das conceituações de classe social, detendo-se particularmente na classe média brasileira e suas frações. Em seguida são retomados os estudos sobre a escolarização desse grupo social, em especial de suas frações superiores, os quais servem de fundamento para as seções sobre as demandas educativas e as estratégias parentais de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos. Servem também de referencial teórico à investigação obras sociológicas que discutem as relações indivíduo-sociedade no mundo contemporâneo, sobretudo

suas manifestações no campo educacional.[7] Ainda no segundo capítulo, apresenta-se um panorama da emergência e consolidação da temática da "responsabilidade social" no mundo dos negócios e seu desenvolvimento nas esferas escolar e familiar.

O Capítulo 3 consiste na apresentação da abordagem metodológica e das etapas que guiaram a realização da pesquisa empírica. Neste capítulo são ainda explicados os procedimentos utilizados para a seleção das escolas e das famílias que compõem o universo de investigação, bem como o processo de construção da tipologia empregada para discernir entre os discursos de "responsabilidade social" das escolas.

O Capítulo 4 ocupa um lugar central no corpo deste trabalho, pois nele apresenta-se o estudo exploratório que oferece dados concretos para a análise proposta. Consiste em um estudo de três casos, em que são analisadas diferentes ofertas educativas de "responsabilidade social" e suas relações com as demandas parentais. A realização do trabalho de campo em uma instituição de ensino considerada "típica" para cada um dos três grupos da tipologia construída para esta pesquisa teve como finalidade investigar suas propostas pedagógicas e práticas educativas de cunho social, de forma paralela às demandas, às expectativas e aos critérios parentais de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos.

O Capítulo 5 apresenta uma análise comparativa da oferta escolar e das demandas parentais nos três casos estudados, mediante a articulação entre os dados obtidos na pesquisa empírica e os referenciais teóricos, visando oferecer chaves para a compreensão de uma nova faceta das relações entre oferta escolar e demandas familiares na atualidade, ou seja, do papel relativo das propostas e práticas educativas de "responsabilidade social" nas demandas parentais. O capítulo busca, portanto, analisar os diferentes significados atribuídos à "responsabilidade social" no mercado escolar privado por parte tanto de escolas quanto de famílias, atentando para convergências e divergências entre os casos pesquisados. Em relação aos genitores, em específico, é construída uma segunda tipologia, a partir da análise das informações coletadas nas entrevistas com os pais, com o objetivo de

[7] O termo "contemporâneo" está sendo utilizado para ressaltar características particulares das sociedades atuais, sem intenção de marcar uma oposição em relação à "modernidade". Ao contrário, defende-se aqui que haveria, hoje, uma acentuação dos ideais e dos valores da modernidade, como será visto no próximo capítulo.

discernir entre diferentes condutas parentais diante da “responsabilidade social escolar”.

Por fim, o capítulo conclusivo é dedicado a tecer considerações finais relativas às questões levantadas nesta introdução, discutindo alguns paradoxos do fenômeno da “responsabilidade social” notados nas atuais relações entre famílias e escolas no contexto investigado.

Dessa maneira, pretende-se contribuir para as investigações relacionadas à temática proposta, oferecendo parâmetros de discussão sobre novos valores que emergem no campo educacional e, principalmente, sobre renovadas demandas parentais no processo de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos.

2 O OBJETO DE ESTUDO: CLASSE MÉDIA, EDUCAÇÃO ESCOLAR E "RESPONSABILIDADE SOCIAL"

Este estudo tem como foco as relações entre ofertas educativas no mercado escolar privado e demandas escolares expressas por famílias pertencentes às frações superiores da classe média. O presente capítulo inicia-se com uma problematização e uma definição das categorias empregadas nesta pesquisa (classe social, classe média, frações de classe), necessárias para orientar empiricamente seu desenvolvimento, possibilitando identificar a posição ocupada no espaço social pelo grupo de sujeitos investigados e suas principais características distintivas. Apresenta também estudos sobre as relações entre a classe média em suas frações superiores e a instituição escolar que serviram de referencial teórico para esta pesquisa, e um panorama do desenvolvimento do fenômeno da "responsabilidade social" em diferentes esferas da vida social.

2.1 A classe média no espaço social brasileiro

Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) mostram que não há, na literatura sociológica, um consenso entre estudiosos ligados a diferentes tradições políticas e intelectuais sobre a definição de classe social. No entanto, a gênese do conceito, desenvolvida pela Sociologia Clássica, está relacionada àquelas desigualdades existentes na sociedade que se revelam de modo não-casual e sistemático em diversas gerações. As primeiras teorias explícitas sobre a formação dos agrupamentos sociais defendem o emprego da noção de classe social apenas a partir das revoluções democrático-burguesas do século XIX, quando todos os cidadãos passam a ser reconhecidos como iguais perante a lei e, não obstante esse reconhecimento formal, subsiste uma estrutura de desigualdade social. Essas teorias apresentam diferentes enfoques, fundamentando-se, *grosso modo*, ora nas posições ocupadas pelos indivíduos na produção da vida material, ora no compartilhamento de interesses e de valores que conduzem à constituição de um suposto "sentimento de comunidade" entre membros de um grupo.

Com relação à *classe média*, Bidou-Zachariasen (2004) explica que a categoria foi, por muito tempo, deixada de lado pelos estudos sociológicos, uma vez que desafiava uma tradição intelectual baseada em uma visão bipolar da sociedade,

assentada na oposição entre classe superior e inferior. É principalmente a partir da década de 1970 que ganham força estudos sobre o surgimento e a ampliação deste grupo intermediário no espaço social, devido, entre outros fatores, à modernização da estrutura produtiva, à crescente qualificação profissional de seus membros e à detenção de determinados tipos de informação. Esses estudos sustentam a necessidade de refinar a visão sociológica clássica de classe social e contribuem para que a temática da classe média adquira legitimidade no campo sociológico.

Contudo, vale notar que modelos voltados à explicação de contextos e arranjos sociais com características e fases de desenvolvimento distintas daquelas verificadas no universo social brasileiro oferecem indicações apenas parcialmente úteis para a compreensão da classe média em nosso país. De fato, em sociedades que passaram mais precocemente pelo processo de urbanização e de industrialização, a passagem da zona rural à urbana e o aumento de profissões não-manuais – principais fatores propiciadores do incremento da classe média – ocorreram antes da II Guerra Mundial e de forma mais acelerada, o que possibilitou uma maior concretude desse grupo social. No Brasil, por sua vez, o processo de ascensão da classe média foi mais longo, tendo início na década de 1930 e prolongando-se até a década de 1980, segundo a bibliografia consultada. Nesse processo, a intensa mobilidade social, sobretudo no seio da classe média, e a diversificação de sua composição interna dificultaram a incorporação de um *ethos* de classe e de uma identidade entre seus membros. Nosso país apresenta, portanto, uma realidade social e um universo empírico bastante particulares; por isso, nesta parte do texto, serão retomados estudos que tratam especificamente da classe média brasileira e suas frações, buscando-se elementos identificadores e traços distintivos que ajudem a operacionalizar e delimitar empiricamente o grupo investigado nesta pesquisa.

Antes de analisar os atuais critérios de classificação da classe média brasileira, cabe expor brevemente seu processo de ascensão em nosso país. Guerra *et al.* (2006) identificam três fases principais de desenvolvimento e de mudança na composição interna desse grupo social:

- período colonial até o final do século XIX: a denominada “antiga classe média proprietária”, detentora da posse de algum meio de produção, como terra e equipamentos, tinha presença pouco significativa na estrutura social brasileira;

- século XX: grande incremento deste grupo social graças ao surgimento de uma "nova classe média assalariada", que se desenvolve sobretudo nos centros urbanos, junto às grandes empresas, exercendo atividades burocráticas (administração, gerência, etc.) ou ocupando setores não diretamente vinculados à produção (fornecimento, vendas, finanças, etc.). A estrutura social se complexifica e passam a ser distinguidas, *grosso modo*, três frações de classe média: "alta classe média" (empresários, executivos, gerentes, administradores públicos e privados, profissionais liberais de nível superior), "média classe média" (postos intermediários da burocracia pública e privada, ocupações técnico-científicas), "classe média baixa" (lojistas, auxiliares de escritório, vendedores);
- a partir do final do século XX: surgimento de uma "emergente classe média pós-industrial", composta por indivíduos cada vez mais bem qualificados e que ocupam novos cargos, relacionados em grande medida ao avanço tecnológico (especialistas em programação, tecnólogos da informação e comunicação), ou postos intermediários no setor terciário e da auto-ocupação (*freelancers*, organizadores de atividades culturais, consultores, analistas em ONG's).

Percebe-se, pois, que as primeiras definições de classe média, que a conceituavam como um grupo intermediário situado entre a classe dos proprietários dos meios de produção e a classe trabalhadora, proprietária apenas de sua força de trabalho, tornam-se insuficientes, dado o desenvolvimento de uma estrutura social cada vez mais complexa (GUERRA *et al.*, 2006). Essa complexidade do arranjo social e a heterogeneidade da composição interna da classe média conduzem a uma diversidade teórica e empírica no tratamento da temática, tanto dentro quanto fora do país.

Uma revisão da literatura sociológica brasileira sobre a família de classe média, realizada por Salem (1985), evidencia que, assim como em outros países, é durante os anos 1970 e 1980 que começam a ganhar relevância os trabalhos voltados a apreender aspectos econômicos e culturais, valores, visões de mundo e estilos de vida característicos dos grupos que ocupam uma posição intermediária no mundo social. Trabalhos desenvolvidos nesse período recorrem a critérios como renda, ocupação e inserção profissional para definir a classe média e distinguir suas frações, mas insistem também no recurso a noções que privilegiam dimensões simbólicas – como grupo de *status* e *ethos* – para lidar analiticamente com esse grupo social. Com efeito, a utilização de indicadores relativos às diferentes posições

socioeconômicas é considerada válida, principalmente, no que se refere ao fornecimento de parâmetros gerais para o estabelecimento de demarcações entre classes sociais. Por outro lado, para distinguir e compreender a identidade das frações de classe, tais estudos consideram essencial analisar também elementos de caráter mais simbólico.

No entanto, à semelhança do que ocorre fora do país, a condição plural e a coexistência de múltiplos códigos culturais entre as classes e frações de classe e, em especial, a dificuldade em estabelecer uma demarcação nítida e em postular uma identidade entre os segmentos médios são marcantes desde essa primeira fase de estudos sobre a classe média brasileira.

Atualmente, como sustenta Nogueira (2010), a conceituação de classe média continua sendo uma problemática controversa, devido à sua posição intermediária no espaço social e à diversificação de sua composição interna. Segundo a autora, na literatura brasileira contemporânea a definição oscila entre uma vertente materialista, cujo foco de análise recai sobre fatores econômicos, como renda e potencial de consumo das famílias, e uma vertente simbólica, com enfoque em aspectos de caráter antropológico e sociológico, como modos de vida, visões de mundo, redes de relacionamento e outros.

Alguns estudos mais recentes buscam conciliar as duas vertentes, dedicando-se tanto a aspectos de ordem material quanto de ordem simbólica. Para Souza e Lamounier (2010), por exemplo, é possível definir a classe média segundo dois critérios: critérios objetivos, a saber, nível educacional, ocupação, rendimento e potencial de consumo; e critérios subjetivos, como identidade de classe ou compartilhamento de valores, atitudes, crenças e estilos de vida. De forma semelhante, uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV/IBRE, 2008) analisa dados que refletem o potencial de consumo e a manutenção desse potencial por uma família (associado à capacidade de geração e de manutenção da riqueza) e o nível de instrução e a inserção profissional de seus membros. Dessa forma, busca-se estabelecer uma definição de classe média no sentido estatístico, a qual é posteriormente associada a elementos simbólicos, como a expectativa de "felicidade" no futuro e de mobilidade social ascendente. Levando em conta esses critérios, Guerra *et al.* propõem a seguinte definição de classe média:

> [...] conjunto demográfico que, embora com relativamente pouca propriedade, destaca-se por posições altas e intermediárias tanto na estrutura sócio-ocupacional como na distribuição pessoal da renda e riqueza. Por consequência, a classe média termina sendo compreendida como portadora de autoridade e *status* social reconhecidos, bem como avantajado padrão de consumo (GUERRA *et al.,* 2006, p.16).

Seguindo o posicionamento de Nogueira (2010), segundo o qual as dimensões material e simbólica estão fortemente articuladas na classe média, optou-se por recorrer, nesta pesquisa, primeiramente a estudos sobre a estratificação social que permitam uma delimitação empírica do grupo social investigado e de suas frações, e em seguida a aspectos simbólicos que possibilitem refinar a análise e ampliar a compreensão das expectativas, dos projetos, das demandas e das escolhas escolares por parte das famílias participantes.

No Brasil, estudos sobre a estratificação social baseiam-se, sobretudo, na análise de dados coletados em pesquisas de larga escala desenvolvidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que buscam auferir o *status* socioeconômico individual ou familiar e sua trajetória ao longo do tempo. É o caso, por exemplo, dos Censos Demográficos de distribuição nacional da renda pessoal e da renda domiciliar do trabalho, relacionados a estudos como a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) e a Pesquisa Nacional de Orçamentos Familiares (POF). Outro tipo de classificação é o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), adotado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), baseado não na renda, mas na posse de bens e no poder aquisitivo, estabelecendo uma segmentação econômica da população nas classes A, B, C, D e E.

Na maior parte dos trabalhos consultados (PASTORE; SILVA, 2000; GUERRA *et al*., 2006; FGV/IBRE, 2008; SOUZA; LAMOUNIER, 2010), os principais indicadores empíricos usados para indicar a posição socioeconômica dos indivíduos no espaço social são o nível educacional e o nível de rendimentos. De acordo com Guerra *et al.* (2006), em suas frações mais elevadas, a classe média brasileira pode ser definida, dentre outros aspectos, pela posse da educação formal elevada (graduação, mestrado e doutorado), com nítida preferência pela rede particular de ensino, e pelo exercício de trabalhos não-manuais, promovidos pela crescente demanda do setor terciário.

No modelo adotado, considera-se o “valor de mercado” do nível educacional, ou seja, o rendimento socialmente esperado para cada grau de instrução ou anos de escolaridade. Já o nível de rendimentos é deduzido de acordo com os tipos de ocupação, divididos em estratos que, por sua vez, estão relacionados à qualificação exigida para determinadas profissões. A TAB. 1, a seguir, propõe um modelo representativo das principais classes socioeconômicas atualmente existentes no Brasil:

TABELA 1 – Modelo da estratificação social brasileira

Estrato	Ocupações representativas	Média dos anos de escolaridade
1 Alto	Grandes proprietários / grandes empresários, executivos e profissionais liberais de nível superior. Ex: empresários na indústria; administradores e gerentes de empresas financeiras; engenheiros; médicos; advogados; professores de ensino superior.	12,79
2 Médio-superior	Médios proprietários / profissões não-manuais técnicas e administrativas de nível médio. Ex: criadores de gado; diretores, assessores e chefes no serviço público; microempresários; administradores e gerentes na indústria e no comércio; representantes comerciais.	10,05
3 Médio-médio	Pequenos proprietários / técnicos e supervisores do trabalho manual / artistas. Ex: administradores e gerentes na agropecuária; auxiliares administrativos e de escritório; trabalhadores manuais em indústrias modernas.	8,71
4 Médio-inferior	Trabalhadores manuais qualificados e semiqualificados em indústrias tradicionais e serviços. Ex: motoristas; pedreiros; mecânicos; marceneiros; carpinteiros; pintores; eletricistas.	5,19
5 Baixo-superior	Trabalhadores urbanos não-qualificados. Ex: vigias; serventes; trabalhadores braçais; vendedores ambulantes; empregadas domésticas.	4,94
6 Baixo-inferior	Trabalhadores rurais não-qualificados. Ex: trabalhadores na agropecuária; pescadores.	2,19

Fonte: Elaboração própria a partir de dados obtidos em Pastore e Silva (2000, p.23) e Souza e Lamounier (2010, p.164).

As informações contidas nessa tabela serão utilizadas, nesta pesquisa, para o posicionamento das famílias investigadas no espaço social, uma vez que oferecem alguns parâmetros quanto à relação entre o pertencimento a determinada classe socioeconômica, por um lado, e o tipo de ocupação e os anos de escolaridade, por outro. Em relação ao nível médio de rendimentos de cada classe, não existe um consenso entre os autores consultados; de fato, metodologias diferentes são adotadas tanto para conceituar a classe média quanto para definir uma faixa de renda deste grupo social, devido à sua grande amplitude e às diferenças sensíveis de nível de vida entre seu estrato mais baixo e o mais elevado. Vale ainda ressaltar que o modelo aqui apresentado não é uma representação estática, mas está sujeito a revisões e reestruturações, dadas as contínuas mudanças na estrutura e na composição social.

Também os aspectos subjetivos ou de caráter simbólico sofrem mudanças ao longo do tempo. Souza e Lamounier (2010) observam alguns significados morais e culturais geralmente atribuídos à classe média brasileira e que, em sua visão, teriam um caráter mais estável: valorização do mérito, respeito à liberdade individual e à igualdade perante a lei, importância da família, conservadorismo e aversão a riscos associados a uma abertura a processos graduais de mudança.

Complementarmente, Guerra *et al*. (2006) percebem como aspectos distintivos deste grupo social a aspiração à cultura, ao sucesso profissional e à ascensão social, a existência de uma sensibilidade baseada em valores morais e religiosos e a busca pela diferenciação por meio de práticas de consumo. Em relação a este último ponto, eles notam que, apesar das dificuldades sofridas pelas novas gerações para alcançar padrões de emprego e de renda semelhantes aos das gerações anteriores, as famílias de classe média representam mais da metade do mercado consumidor do país. Alguns hábitos de consumo de classe média, principalmente em seus estratos mais elevados, identificados por Guerra *et al.* (2006) como geralmente superiores à média nacional, são: propensão para se alimentar fora do domicílio e preferência por produtos alimentícios mais elaborados; despesas com viagens, lazer e cultura; gastos com combustível e manutenção de veículo próprio, com consultas médicas, tratamentos dentários e plano de saúde; alto investimento na educação dos filhos. Os autores ainda sustentam que:

> [...] a classe média caracteriza-se por se tornar uma massa consumidora avantajada de bens e serviços. De certa forma, o consumo assume um "valor suplementar" de relacionamento e de aparência, capaz de possibilitar identificação com elevado *status* social, dentro do projeto mais amplo de prosperidade fundado na ascensão e mobilidade intergeracional. (GUERRA *et al*., 2006, p.90)

No entanto, é preciso cautela ao levar-se em consideração tais aspectos simbólicos na definição de classe média. Guerra *et al*. (2006) advertem que as características anteriormente citadas indicam apenas caminhos e tendências, visto que a posição intermediária – muitas vezes instável – da classe média leva os atores a mudanças de posição social e de estilos de vida a cada nova conjuntura, dificultando a identificação de traços distintivos das frações que compõem este grupo. Como afirmam Pastore e Silva (2000), a complexidade da estrutura social brasileira e as mudanças de *status* socioeconômico dos indivíduos e das famílias ao longo do tempo impedem a geração de uma "solidariedade de classe" e o compartilhamento de valores, interesses e projetos claramente identificáveis. De fato, Salem (1985) já observava, em sua revisão de literatura sobre a classe média brasileira, a dificuldade de estabelecer uma rigorosa demarcação de classe, bem como de se postular uma unidade entre os segmentos médios.

A essas considerações somam-se contribuições recentes de uma vertente da chamada Sociologia da Individualização, cujos teóricos defendem que o operador analítico "classe social" já não é suficiente, por si só, para descrever e analisar certas práticas e trajetórias sociais, devido às posições cada vez mais híbridas assumidas pelos indivíduos e às dinâmicas mais complexas de articulação entre os diferentes níveis da vida social. Com efeito, consideram haver uma multiplicação e reorganização dos modos de diferenciação, que deixam de ser unicamente coletivos (expressos em termos de renda, instrução, categoria socioprofissional, etc.) e tornam-se mais individualizados e atomizados, fazendo com que o espaço social assuma contornos mais flutuantes e instáveis e com que as fronteiras de classe tornem-se menos nítidas (MARTUCCELLI, 2006b; BIDOU-ZACHARIAZEN, 2004).

De toda forma, os trabalhos citados neste capítulo sobre a estratificação social brasileira e sobre aspectos simbólicos que caracterizam a classe média e suas frações estão sendo tomados como referência na tentativa de posicionamento das famílias investigadas nesta pesquisa dentro do espaço social, fator importante para uma mais ampla apreensão das demandas educativas deste grupo.

Portanto, para atingir os fins da presente pesquisa, um ponto relevante advindo das análises aqui apresentadas é a importância de, ao investigar a classe média em suas frações superiores, levar em consideração os dois seguintes aspectos: a posição ocupada pelas famílias investigadas na estrutura social, a partir de suas características primárias, ou seja, aspectos de ordem socioeconômica diretamente relacionados à classe e ao estrato social de pertencimento, como ocupação, renda, escolarização, etc.; e a existência de um sentimento de pertencimento em determinadas circunstâncias, ou de certa unidade de valores e estilos de vida, a partir de suas características secundárias, como práticas culturais e religiosas, formas de lazer e de utilização do tempo livre, entre outros aspectos.

Como afirma Bourdieu (2007), não é possível definir uma classe social a partir de uma única propriedade ou indicador; ao contrário, a conceituação proposta pelo autor é resultado de um conjunto intrincado e inter-relacionado de variáveis, apreensíveis a partir de estudos sobre práticas realizadas em diferentes campos e condições de existência, que levam em consideração o volume e a estrutura do patrimônio, estilos de vida, *habitus* de classe, trajetórias, posições, relações e correlações estabelecidas no espaço social:

> A classe social não é definida por uma propriedade (mesmo que se tratasse da mais determinante, tal como o volume e a estrutura do capital), nem por uma soma de *propriedades* (sexo, idade, origem social ou étnica [...], remunerações, nível de instrução, etc.), tampouco por uma cadeia de propriedades, todas elas ordenadas a partir de uma propriedade fundamental – a posição nas relações de produção –, em uma relação de causa e efeito, de condicionante a condicionado, mas pela estrutura das relações entre todas as propriedades pertinentes que confere seu valor próprio a cada uma delas e aos efeitos que ela exerce sobre as práticas (BOURDIEU, 2007, p.101).

Nota-se que Bourdieu (2007) já expressava a preocupação em definir as classes sociais a partir de uma rede de características primárias e secundárias, ou seja, não apenas pela posição de um grupo, em determinado momento, nas relações de produção (capital econômico), mas também por um *habitus* ou sistema de disposições e de distribuição do capital cultural, social e simbólico, geralmente associado a essa posição.

Além da distribuição patrimonial e de práticas e propriedades constitutivas do estilo de vida de cada grupo, o autor também sustenta que, na caracterização do espaço social, é importante investigar a trajetória dos membros do grupo dentro de

uma posição (ascendente, descendente, estável, recém-chegados) e as relações de ajuste e de reajuste entre disposições adquiridas e mercado, devido às mudanças que ocorrem neste. Assim, Bourdieu propõe uma representação do espaço social construída sobre eixos transversais (vertical e horizontal), levando em conta três dimensões: o volume do capital, sua estrutura e a evolução e distribuição dessas duas propriedades. Essa análise multivariada permite, segundo ele, uma compreensão da distribuição das propriedades e das práticas e, consequentemente, das diferenças existentes entre classes e frações de classe.

Por fim, é importante recordar que a classe média é bastante abrangente no Brasil, concentrando-se, sobretudo, na região sudeste do país, em especial nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Brasília, Curitiba e Porto Alegre, como revela o Censo Demográfico do IBGE 2000, baseado na distribuição nacional da renda pessoal (GUERRA *et al.*, 2006). Um estudo coordenado por Marcelo Neri, professor e pesquisador da Fundação Getúlio Vargas, mostra ainda que, em 2010, a classe média brasileira passou a ser composta por mais de metade da população nacional (50,5%), o que se deve principalmente ao sensível incremento de seus estratos mais baixos, denominados “nova classe média” ou “classe C” (FGV/CPS, 2010). Portanto, para apreender as demandas escolares e os processos parentais de escolarização dos filhos colocados em prática por famílias de classe média, é necessário considerar este grupo em sua heterogeneidade, atentando para seu percurso no espaço social, para suas características primárias e secundárias e para a distribuição dos diferentes tipos de capital em sua composição patrimonial, conforme exposto nesta seção, buscando, ainda que de maneira aproximativa, distinguir o estrato social a que pertencem e suas especificidades na relação com a escola.

2.2 A classe média e a educação escolar

Em artigo escrito por Nogueira (1995) na década de 1990, a problemática sociológica da relação entre classe média e escola aparece então como um objeto ainda em construção, devido à nítida predominância, no contexto científico nacional e internacional, de estudos sobre meios sociais menos favorecidos, e às controvérsias relativas à conceituação desta classe. Quase duas décadas mais tarde, após o incremento dos estudos sobre esse objeto, Nogueira (2010) apresenta

reflexões sobre a renovação teórica da problemática e as novas possibilidades de análise decorrentes das mudanças ocorridas nas dinâmicas sociais e no próprio pensamento sociológico desde então.

Ela destaca, primeiramente, que a escolarização da classe média constitui-se em um tema que vem ganhando legitimidade e relevância na Sociologia da Educação, dada a emergência e a consolidação, desde os anos 1980, de um campo de estudos voltado à análise das relações estabelecidas pelas diferentes frações deste grupo social com a educação escolar. De fato, parte da disciplina sofre uma reorientação teórico-metodológica nesse período, a qual é marcada por um crescente interesse, em diversos países, pela educação escolar das categorias socialmente favorecidas; abundam as publicações de artigos, periódicos e livros dedicados à problemática. Esse interesse abrange tanto as trajetórias escolares da classe média quanto suas estratégias de escolarização e seus critérios de escolha do estabelecimento de ensino.

Por outro lado, Nogueira (2010) defende que a expansão desse grupo, associada a novas dinâmicas sociais nos planos econômico (globalização da economia e incertezas no mercado de trabalho), político (desregulamentação e encolhimento do Estado, reforma dos serviços públicos baseada na lógica de mercado e na livre escolha pelos usuários) e ideológico (mudança de mentalidades e exacerbação do individualismo, com sobreposição dos interesses pessoais e familiares aos valores da coletividade), torna visíveis certas transformações na esfera educacional brasileira e nas condutas parentais face à escolarização dos filhos. A elevação geral dos níveis de instrução da população, decorrente do processo de democratização e de massificação das oportunidades escolares, impulsiona a busca por um percurso escolar cada vez mais longo e um acirramento da competição dentro deste espaço. Como consequência disso, verifica-se um “refinamento” e uma diversificação dos investimentos e das estratégias educativas, sobretudo na classe média, cuja reprodução está mais diretamente vinculada ao êxito escolar, devido à posição intermediária ocupada no espaço social.

2.2.1 Demandas e condutas parentais na escolarização dos filhos

A estreita relação entre classe média e educação escolar já havia sido observada por Bourdieu (2007; 2008), que investigou, em nível societário, as

disposições em face à cultura e à escola das diferentes classes sociais. De acordo com suas análises, a classe média – ressalvadas as diferenças de condutas e de expectativas entre suas frações – tende a acreditar em uma ascensão social por meio da escola, o que explica algumas de suas estratégias, como o forte investimento na escolarização dos filhos, a adesão intensa aos valores escolares, a propensão ao controle da fecundidade como forma de concentração dos investimentos e a "boa vontade" em relação à aquisição da cultura socialmente legitimada.

Ainda segundo o autor (BOURDIEU, 2007), as estratégias de reprodução social e de investimento escolar no seio da classe média dependem do volume global e da composição do patrimônio de cada uma de suas frações, do grau em que sua posição é mais ou menos dependente do sucesso escolar e de sua trajetória dentro do grupo.

De um lado, a "pequena burguesia em declínio", mais rica em capital econômico e composta, sobretudo, por pequenos proprietários em trajetória descendente, tem uma maior propensão ao desenvolvimento de estratégias de reprodução de caráter econômico (como a poupança) do que cultural e, devido à falta de familiaridade e de informações sobre o funcionamento do sistema de ensino, seus investimentos escolares tendem a ser menos rentáveis (BOURDIEU, 2007).

De outro, a "pequena burguesia de execução", mais rica em capital cultural e formada por empregados do setor terciário e quadros médios, investe mais na escolarização dos filhos, pois nesta fração se encontram os "convertidos" (grupo que deve à escola seu capital cultural e sua posição social) e os "oblatos" (grupo que deposita na educação escolar grande parte de suas expectativas de ascensão social).

Também a "nova pequena burguesia", fração em ascensão, composta por profissões mais recentes (como publicitários, *designers,* terapeutas, etc.), tende a concentrar seus investimentos na escola, buscando, porém, exercer uma função vanguardista no seio da classe média, para se distinguir das demais frações. Bidou-Zachariasen (2004) nota que uma série de estudos sociológicos desenvolvidos, a partir da década de 1980, nos Estados Unidos, França e Grã-Bretanha, acenam ainda a importância da extensão do sistema educativo, ao lado do desenvolvimento dos serviços estatais e da inovação tecnológica, na constituição de categorias socioprofissionais novas ou renovadas. Tais profissões passam a ser exercidas por

membros da classe média dotados de um capital cultural adquirido essencialmente por canais escolares e universitários.

Contudo, Nogueira (2008; 2010) observa que essa distinção relativa à heterogeneidade interna da classe média e seus correspondentes comportamentos sociais e disposições em face à escolarização dos filhos faz menos sentido hoje do que na época em que Bourdieu desenvolveu suas análises. Também autores como Cattani (2007) e Brandão e Lelis (2003) chamam a atenção para diferenças entre o atual contexto social brasileiro, marcado por uma tendência à "norteamericanização" cultural e por um campo simbólico mais fragmentado, e o contexto social francês e de outros países europeus economicamente avançados, nos quais ainda prevalece uma valorização da "alta cultura" e do domínio sobre conhecimentos científicos.

Nogueira (2008; 2010) cita o desenvolvimento de trabalhos mais recentes, cujas conceituações permitem ampliar o quadro explicativo bourdieusiano, fornecendo chaves mais adequadas à interpretação das condutas escolares dos diversos segmentos da classe média na atualidade. Dentre eles, destaca os trabalhos de Power (2001) e Power *et al.* (2003), que exploram as condutas e as estratégias de escolarização colocadas em prática por famílias de classe média, buscando elementos mais específicos de distinção entre frações deste grupo social, muito relacionados à vida profissional de seus membros.[8] Para esses autores, o setor de ocupação (público ou privado), o campo da atividade profissional exercida (produção de bens materiais ou de bens simbólicos) e o tipo de recurso sobre o qual se assenta a ocupação parental (capital cultural ou capital econômico) são fatores importantes na elaboração de critérios e de estratégias de escolha do estabelecimento de ensino por parte destas famílias.

Na tentativa de encontrar fatores explicativos das diferentes condutas de escolarização de famílias francesas de classe média, Van Zanten (2002) também observa a importância distintiva do setor de emprego dos pais. Segundo ela, pais que trabalham no setor privado tendem a priorizar os interesses dos filhos, como seu bem-estar e a competitividade escolar, enquanto aqueles ocupados no setor público dispõem de um capital cultural mais elevado e demonstram uma maior preocupação com as finalidades sociais da escola, conforme será apresentado mais adiante.

---

[8] Cf. POWER, S. (2001). Missing: a Sociology of Education of the Middle Class; POWER *et al.* (2003). Education and Middle Class.

Ball (2003; 2008), por sua vez, alerta para a persistente dificuldade em estabelecer demarcações nítidas entre os subgrupos da classe média, e para as incertezas da busca de relações entre a posição ocupada pelas famílias na estrutura social e suas estratégias educacionais.[9] Para ele, tais procedimentos de análise, baseados nas diferenças posicionais, já não responderiam de forma satisfatória aos questionamentos atuais.

Tais trabalhos apontam, pois, para a necessidade de se desenvolver novos subsídios conceituais no estudo dos processos de escolarização da classe média. Essa necessidade também está relacionada à tendência, no campo da Sociologia da Educação, a uma mudança da escala de observação, passando-se do nível macro ao microssocial. Com efeito, a análise de esferas microscópicas da realidade social, como a unidade familiar e suas relações com a escola, ganhou uma crescente importância a partir da década de 1980, o que se deve, dentre outros fatores, à constatação da dificuldade de se compreender o funcionamento das famílias e suas relações com a escola prevalentemente a partir de sua condição de classe.

Assim, alguns trabalhos mais recentes no campo da Sociologia da Educação renunciam a identificar padrões típicos de comportamento de determinado grupo social, passando a interessar-se principalmente por fatores relacionados aos sentidos atribuídos pelos atores às suas próprias condutas e às formas como eles as vivenciam. De fato, na ordem cultural contemporânea surgem novos modelos de convivência e de configuração familiar, o que gera mudanças nas referências identitárias. Singly (2007), em suas análises sobre a instituição familiar francesa, nota que esta sofre importante alterações nos tempos contemporâneos. O surgimento de novos modelos familiares na França, sobretudo a partir dos anos 1960, é por ele percebido como uma decorrência de uma série de fatores que influenciam a estrutura doméstica – como a diminuição da taxa de fecundidade, o aumento da expectativa de vida, o declínio das uniões matrimoniais e a mudança nas relações de gênero – e marcam o início de um novo contexto em que a mulher, antes destinada a assumir o papel social de “dona de casa”, começa progressivamente a se inserir no mercado de trabalho. Segundo Singly (2007), esses e outros fatores propiciam a criação de laços sociais diferentes daqueles antes definidos no seio familiar, e uma maior mobilidade das trajetórias familiares e

[9] BALL, S. (2003). Class strategies and the educational market; BALL, S. (2008). Clases sociales.

individuais, uma vez que os atores assumem uma maior autonomia na construção de suas histórias e de suas experiências pessoais.

Tais mudanças, associadas à complexidade no interior do sistema escolar e à alteração do papel das escolas enquanto instâncias organizadoras das referências identitárias, tornam ainda mais complicadas as análises que envolvem as relações família-escola nos tempos atuais. Um exemplo disso está na diversidade e na heterogeneidade de condutas, perspectivas e anseios encontrados por pesquisadores da área tanto entre famílias de um mesmo meio social quanto no interior de um mesmo grupo familiar, além dos conflitos vivenciados internamente por um mesmo indivíduo em seus processos de escolha e de tomada de decisão, como ressalta Nogueira (2005). Com efeito, defende-se que não há uma racionalidade única nem mesmo dentro das unidades familiares, o que leva alguns autores a desenvolver análises mais focadas nas condutas individuais e na capacidade reflexiva dos pais e nos processos de negociação colocados em prática dentro da própria família, sobretudo quando se trata da escolha parental da escola.[10]

Esses modelos de convivência e de configuração familiar desenvolvem-se dentro de todo um contexto de novas dinâmicas sociais, conforme explica Nogueira (2010); na esfera educacional, precisam ser analisados de forma associada ao já citado refinamento das demandas escolares e à tendência a uma intensificação das estratégias de escolarização, principalmente por famílias de classe média, mais propensas a investir na educação escolar. A hipótese desenvolvida pela autora é de que, nas últimas décadas, marcadas pela massificação do ensino e pelo acirramento da competição escolar, os pais passaram cada vez mais a reivindicar para seus filhos o tipo de formação, o estabelecimento de ensino e mesmo a sala de aula por eles considerados “mais eficazes” ou rentáveis, contribuindo para a mencionada constituição de um mercado escolar no interior das redes de ensino. As escolas, por sua vez, especialmente aquelas que gozam de menor prestígio, se tornaram, de certa forma, “[...] vulneráveis à demanda social e debilitadas em seu poder de impor suas normas a pais de alunos cada vez mais transformados em usuários ‘racionais’, em busca de um bem mais rentável” (NOGUEIRA, 2010, p.219).

Ainda segundo a autora, essa busca utilitária pela rentabilidade escolar resulta tanto do projeto de reprodução social da família e de seu anseio de

[10] A questão da “reflexividade” dos pais no processo de escolha do estabelecimento de ensino será examinada na seção 2.2.3.

mobilidade social ascendente para os filhos quanto da instabilidade do mercado de trabalho e da consequente exigência de um percurso escolar cada vez mais longo. Ela está também relacionada a um quadro de exacerbação do individualismo, em que os interesses pessoais se sobrepõem aos interesses da coletividade (NOGUEIRA, 2008). O fato é que esse contexto se torna propício a (ou mesmo demanda) uma maior mobilização das famílias em prol da carreira escolar dos filhos, notando-se, assim, um aumento dos investimentos na educação destes em todos os meios sociais. Em especial na classe média, verifica-se uma maior preocupação com a intensificação e a diversificação das estratégias educativas, servindo-se de recursos econômicos e culturais. Este trabalho contínuo de mobilização dentro dessa classe se dá, segundo o que aponta a literatura, em diferentes planos.

De fato, Nogueira (2008; 2010) mostra que pais de classe média passam a desenvolver práticas sofisticadas de monitoramento da vida escolar dos filhos, como o acompanhamento intenso dos deveres de casa e a participação em instâncias administrativas das escolas, além do monitoramento das próprias atividades dos educadores. Ademais, organizam ações voltadas a estimular o desenvolvimento cognitivo e social dos filhos, programando atividades extracurriculares como aulas particulares de reforço escolar, estudo de línguas estrangeiras, aulas de artes e esportes, atendimentos psicopedagógicos e outras. Práticas relacionadas à escolha do estabelecimento de ensino também são citadas pela autora como uma importante estratégia parental de reprodução social; estas requerem a mobilização de competências direcionadas a interpretar informações diversificadas sobre o funcionamento do sistema escolar. Por fim, a autora enfatiza um novo elemento de investimento educacional, a saber, o recurso a estratégias de internacionalização da formação dos filhos (intercâmbios ou experiência em escolas internacionais dentro do próprio país) para reforçar e ampliar seu capital cultural e social e garantir um percurso escolar diferenciado.

Essas práticas de mobilização parental em prol do percurso escolar dos filhos foram consideradas por Bourdieu (2008) como a “via direta” e mais perceptível de transmissão do capital cultural. Tais condutas objetivam suprir as lacunas relativas às possibilidades de transmissão por meios indiretos de atitudes e disposições frente à cultura, como formas de expressão e de postura, familiaridade com a cultura tida como legítima, saberes, gostos e um “bom gosto”, enfim, de um *habitus* típico de

famílias de classes superiores, detentoras de um importante nível global de capital cultural, que possui uma alta rentabilidade no mercado escolar.

Segundo Van Zanten (2007; 2009), esse conjunto de investimentos, sobretudo por parte de famílias de um estrato superior da classe média, vem configurando, desde as últimas décadas do século XX, o desenvolvimento de um processo de "parentocracia educacional" em diversos países.[11] Graças a este processo de mobilização parental, as oportunidades de acesso e de êxito escolar de um aluno deixam de depender apenas de seu "mérito" – ele mesmo baseado nos recursos culturais do grupo familiar –, e passam a depender, em grande medida, também dos recursos financeiros e das capacidades estratégicas dos próprios pais, que colocam em prática um conjunto diversificado de dispositivos de suporte à educação escolar, como os anteriormente citados. Este conjunto é muitas vezes buscado fora do sistema de ensino, o que leva os autores a acreditarem que a própria escola tem seu papel diminuído quando se trata das possibilidades atuais de sucesso escolar. De fato, além da estratificação interna ao sistema de ensino nas redes pública e privada, ganha força um mercado que Nogueira (2010) denomina de "paraescolar", ao qual recorrem categorias favorecidas da população em sua busca pelo êxito escolar dos filhos e pela concretização dos projetos parentais voltados a eles.

No entanto, cabe notar, conforme o fez Singly (2007), que, sobretudo no meio social investigado, ao mesmo tempo que crescem as estratégias e os investimentos colocados em prática pelos pais e que consistem em um verdadeiro "trabalho pedagógico" voltado a potencializar a formação dos filhos, há uma inconteste importância da escola na validação das competências culturais adquiridas no espaço doméstico. Além disso, a importância dos fatores econômicos no sucesso escolar de alunos pertencentes aos estratos mais elevados da classe média não exclui a importância do componente cultural. Isso fica evidente nos processos de escolha do estabelecimento de ensino, que demandam familiaridade com o funcionamento do sistema educacional e recurso a competências culturais, geralmente mais presentes entre famílias intelectualizadas, como lembra Nogueira (2008; 2010).

De todo modo, percebe-se que as diversas transformações ocorridas no âmbito social e educacional nas últimas décadas, além da própria evolução do

[11] BALL, S. (2003). Class strategies and the educational market; BALL, S. (2008). Clases sociales; BROWN, P. (1990). The third wave; GLASMAN, D. (2008). Soutien hors école.

pensamento sociológico (e do contorno assumido pelos estudos mais recentes), apontam para uma renovação da problemática da escolarização da classe média, a qual é marcada, dentre outras coisas, pelo surgimento de novos elementos na investigação das estratégias parentais de escolha da escola para os filhos, como será explorado a seguir.

2.2.2 Estratégias e critérios de escolha do estabelecimento de ensino

A escolarização da classe média em suas frações superiores constitui, como apresentado na seção anterior, um amplo campo de estudos, que abrange desde as relações entre composições patrimoniais e trajetórias sociais e escolares até as diferentes práticas de mobilização por parte das famílias e as várias formas de investimento no mercado escolar. Neste campo de estudos interessa, para fins da presente investigação, explorar mais detalhadamente a literatura sociológica sobre as estratégias e os critérios de escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias desse meio social, devido à sua relação estreita com o objeto de pesquisa.

Nogueira (2000) percebe que a atual heterogeneidade da oferta educacional por parte das escolas e das próprias demandas parentais faz com que as interpretações das práticas educativas da classe média estejam longe de um consenso. Como sustenta a autora (NOGUEIRA, 2000, p.127-128), desenvolve-se, no meio sociológico, um intenso debate a esse respeito, e, “no centro da discussão, encontra-se a questão da natureza consciente (explícita) ou inconsciente (implícita) das condutas educativas dos atores, mas também o sentido que esses últimos atribuem a elas”.

A noção de estratégia utilizada de forma mais recorrente nas análises sociológicas da educação é, sobretudo, aquela baseada nas teorias de Bourdieu (2007; 2008), segundo o qual há uma correspondência entre a posição ocupada na hierarquia social e o espectro de “trajetórias possíveis e prováveis” dos atores, gerando escolhas ou preferências. Não obstante Bourdieu reconheça a existência de decisões explícitas e racionais na base das condutas dos atores sociais, ele defende, *grosso modo*, que as estratégias de ação sejam resultantes não apenas de um cálculo de custo-benefício, mas sobretudo da incorporação do *habitus* próprio de um campo, e do consequente processo de interiorização do sentido prático das regras do jogo social e de desenvolvimento de um conhecimento intuitivo das

probabilidades de acesso a determinado tipo de bem.[12] Assim, as estratégias de ação seriam principalmente práticas inconscientes, não devido à ausência de reflexão, mas por decorrerem desse conhecimento prático e intuitivo, que levaria os sujeitos a um ajustamento entre as condições objetivas e a provável rentabilidade de seus investimentos. Mostrando a complexidade da noção de estratégia e apontando para o caráter multidimensional da realidade social, Bourdieu sustenta a importância de se:

> [...] compreender a lógica específica de todas as ações que trazem a marca da razão sem serem o produto de uma meta racionalizada ou, ainda mais, de um cálculo racional; que são habitadas por uma espécie de finalidade objetiva sem serem conscientemente organizadas em relação a um fim explicitamente constituído; que são inteligíveis e coerentes sem serem provenientes de uma intenção inteligente e de uma decisão deliberada; que são ajustadas ao futuro sem serem o produto de um projeto ou de um plano (BOURDIEU, 2008, p.83).

Para o autor, as aspirações referentes à educação escolar estão relacionadas às oportunidades inferidas pelos atores a partir de sua posição social, transformadas em uma espécie de "necessidade interiorizada" (BOURDIEU, 2008); devido aos recursos possuídos na decodificação do campo educacional e, portanto, à diferente rentabilidade dos investimentos educativos das classes favorecidas, as sequências de práticas por elas produzidas contribuiriam para a renovação permanente de seus privilégios.[13]

Nogueira (1998) mostra que, à luz da teoria de Bourdieu, autores ingleses, como Ball, Gerwitz e Bowe (1995), exploram a cultura de escolha por parte das famílias, buscando analisar suas relações com as políticas educacionais neoliberais introduzidas na Inglaterra a partir dos anos 1980. Tais políticas, apoiadas nas forças de mercado, estimulariam as competências individuais e a responsabilização dos pais pelas decisões relativas à educação escolar de seus filhos. No entanto,

---

[12] O conceito de *habitus* pode ser entendido como um sistema de disposições duráveis, estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e, ao mesmo tempo, estruturador de suas práticas e representações. Não corresponderia, porém, a um conjunto inflexível de regras, mas a uma "matriz de percepções e de apreciações". O conceito de campo refere-se, por sua vez, a "[...] sistemas simbólicos de certos espaços de posições sociais nos quais um determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado", adquirindo relativa autonomia com a complexificação das sociedades e tornando-se palco de lutas pelo controle desses bens (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p.27-36).

[13] Tais recursos estariam associados a um componente específico do capital cultural, constituído pelo conhecimento da estrutura e dos modos de funcionamento dos sistemas de ensino e, sobretudo, das hierarquias neles existentes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p.61-62).

segundo esses autores, as tomadas de decisão devem ser investigadas não como ações individuais, mas colocadas no quadro das ações sociais e pensadas como lutas simbólicas entre as classes pela apropriação do capital cultural.[14]

De fato, eles criticam alguns estudos sobre a escolha do estabelecimento de ensino devido à crença tipicamente economicista do cálculo racional, apoiada na responsabilização individual pela definição da escola e na dissociação entre esta escolha e o pertencimento a determinado meio social (BALL; GERWITZ; BOWE, 1995). É o caso das análises de Boudon, principal representante da Teoria da Escolha Racional, o qual acredita que os agentes de qualquer classe social são capazes de proceder a um cálculo racional dos riscos e dos benefícios de seus investimentos, ainda que o autor admita a existência de diferenças de cálculo segundo as posições ocupadas no espaço social. Para Ball, Gerwitz e Bowe (1995), a escolha é um processo multifacetado, mas claramente relacionado à classe social de pertencimento e ao conhecimento do código cultural necessário para decodificar o mercado educacional; seria, pois, um fenômeno socialmente construído, com significados diferentes em diferentes contextos socioculturais.

Nogueira (1998) também mostra que são frutíferos os trabalhos desenvolvidos na França nesta área, sobretudo a partir da década de 1970. Um dos teóricos que se destaca nesse sentido é Héran, que alerta para a dificuldade de utilizar a noção de escolha, a qual remete a uma expressão do desejo livre de qualquer determinação.[15] Ele defende que os atos de escolha podem variar de acordo com o grupo social e com as categorias profissionais dentro de um mesmo grupo, havendo aí uma espécie de “hierarquia social das escolhas”. Por outro lado, acredita que é possível perceber o caráter relativamente ativo das tomadas de decisão, que não devem ser mecanicamente reduzidas à classe social de pertencimento.

Outras contribuições importantes advêm dos trabalhos de Ballion (1980), o qual conclui que nas últimas décadas as atitudes das famílias têm sofrido mudanças consideráveis, com estas assumindo o papel de “consumidoras”, com demandas cada vez mais diversificadas, ao passo que o mercado escolar torna-se mais complexo, impondo a necessidade crescente de competências específicas para sua

---

[14] Uma perspectiva similar é adotada pelos franceses Langouet e Leger, os quais enfatizam os comportamentos de tipo estratégico próprios das classes favorecidas na escolha do estabelecimento de ensino. Cf. NOGUEIRA, 1998, p.49-50.

[15] Cf. Herán (1996). École publique, école prive: qui peut choisir?

utilização. Desse modo, a noção de estratégia está associada, para ele, a decisões em parte racionais, por meio das quais os agentes buscam maximizar seus investimentos. Ballion também alerta para as tensões vividas pelos pais na escolha do estabelecimento de ensino, uma vez que eles se preocupam tanto com as exigências sociais de sucesso escolar quanto com a realização pessoal e com a individualidade dos filhos. Essas tensões dariam origem a diferentes condutas no processo de escolha da instituição de ensino e na própria constituição da oferta escolar (NOGUEIRA, 1998).

Charlot (1996), por sua vez, sustenta que os recursos e as experiências prováveis dentro de certa posição social não influenciam diretamente os indivíduos, pois suas tomadas de posição dependem dos significados por eles atribuídos a esses elementos. Assim, acredita que, com a mudança na escala de observação, torna-se imprescindível refinar as bases de análise empregadas por Bourdieu para estudos macrossociais, ou seja, para estudos cuja escala preponderante é a societária. Para melhor compreender as tomadas de decisão no plano microssocial, em particular no que se refere à educação escolar, ele enfatiza o papel da subjetividade e da identidade do sujeito, dada a existência de construções singulares de significados ao longo da história de vida e da trajetória de cada um (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006).

Mais recentemente, devido ao desenvolvimento deste campo de estudos também no Brasil, reflexões válidas são apresentadas por estudiosos que se ocupam dos processos de escolarização de diferentes estratos sociais no país. Romanelli (2000), por exemplo, chama a atenção para o caráter estruturante das tomadas de decisão das famílias, uma vez que as estratégias correspondem, para ele, a uma busca permanente de abertura e de adaptação a situações inovadoras, podendo variar no interior das unidades domésticas. Seguindo os postulados de Bourdieu, o autor defende que as estratégias não seriam nem simplesmente ações inconscientes, nem apenas frutos de cálculos racionais. Nogueira (1998), por sua vez, nota que a organização mais complexa das redes escolares e a menor homogeneidade entre as instituições de ensino na atualidade trazem consigo uma maior responsabilização das famílias por suas escolhas, cujos critérios variam de um meio social a outro e mesmo no interior da mesma condição social. Por outro lado, apesar de tais variações, a autora acredita ser possível encontrar certa regularidade

nos valores, nas disposições e nas condutas dos membros de um mesmo grupo social.

No contexto aqui apresentado, de transformações sociais e de renovação teórica nos estudos sobre a relação entre classe média e escola, há ainda um crescente interesse, verificado em trabalhos sociológicos mais recentes, pela individualização das sociedades contemporâneas (NOGUEIRA, 2010), como será explorado na seção que segue. Adquirem importância reflexões e estudos voltados aos sentidos que os indivíduos atribuem às suas condutas e às formas como as vivenciam – estudos que exploram o caráter crescentemente reflexivo das tomadas de decisão. De fato, de forma concomitante à complexificação das sociedades e de suas instituições na contemporaneidade, percebe-se uma tendência, por parte dos indivíduos, de análise das próprias práticas e de busca constante de informações nos processos de tomada de decisão. Isso não invalida a consideração de que as estratégias de escolha da escola continuam relacionadas, em certa medida, àquelas disposições já incorporadas, fruto de um ajustamento entre um *habitus* e um determinado mercado ou campo. Porém, dadas as relevantes mudanças ocorridas na sociedade descrita por Bourdieu no século passado, parece necessário pensar em possibilidades de ajustamento de seu quadro analítico, buscando compreender as condutas atuais dos indivíduos não apenas como expressão de um *habitus* diretamente associado a uma posição social ou de um ajuste "natural" das inclinações sociais ao mercado.

2.2.3 A "reflexividade" nos processos de escolha da escola

No campo das Ciências Sociais, a imagem do mundo ocidental moderno está tradicionalmente baseada, de acordo com Dumont (1993), no distanciamento indivíduo-sociedade. Segundo Martuccelli (2006b), embora a Sociologia Clássica, desenvolvida entre o final do século XIX e a década de 1950, tenha se interessado pelas dimensões individuais, seu principal eixo analítico era a ideia de sociedade; nas teorias sociais elaboradas nesse período, o indivíduo era analisado enquanto "personagem social", havendo, pois, uma correlação entre condutas individuais e posição de classe. Após os anos 1950, no entanto, ocorre uma crise da representação unitária da ideia de sociedade: passam a ser notados desacordos entre experiências subjetivas e processos coletivos e surge a necessidade de

desenvolvimento de novos enfoques, não mais centrados exclusivamente na posição social ocupada pelos indivíduos – o que pode ser percebido, segundo a perspectiva de Martuccelli (2006b), na última fase da obra de Bourdieu. Há, portanto, uma autonomização progressiva do indivíduo dentro da teoria social, multiplicando-se as variáveis explicativas das experiências e trajetórias sociais.

Dumont (1993) defende que apenas mais recentemente é possível verificar, nas análises sociológicas, a busca de um resgate do sujeito, antes relegado a segundo plano, e de suas relações de interdependência com as sociedades nas quais está inserido.[16] Elias (1994), por exemplo, questiona a dualidade aparentemente irreconciliável criada em torno dos pólos "indivíduo" e "sociedade". Para ele, a vida coletiva ocorre na interdependência entre as pessoas, as quais se constituem como indivíduos apenas quando estão em uma sociedade e nela exercem funções. Dessa forma, os indivíduos moldariam a sociedade e seriam por ela moldados. O autor sustenta que no mundo atual os condicionamentos sociais tornam-se mais complexos: há uma intensificação das interações e dos laços de interdependência, as possibilidades de construção individual do sujeito são mais móveis e as posições assumidas pelos indivíduos tornam-se mais passíveis de mudanças e de reconstituições, não podendo, por isso, serem engessadas ou tomadas em termos absolutos.

Por esses mesmos motivos Lahire (2006) trata da constituição do "homem plural", em contraposição à visão homogênea de homem uniformemente moldado por seu meio social, típica da Sociologia Tradicional. Em parte considerável das sociedades ocidentais, ao contrário, as esferas de atividade, as instituições e os modelos sociais são, hoje, menos estáveis. Como consequência dessa pluralidade de contextos sociais não homogêneos, os atores incorporam uma multiplicidade de disposições, gerando esquemas de ação diferentes e contraditórios e comportamentos muitas vezes imprevisíveis. Percebe-se, conforme sustenta Elias (1994), que nesses contextos de incerteza, derivada da diversidade de referências e da falta de um sistema único e integrado de valores, os indivíduos são cada vez mais responsabilizados pelas próprias escolhas, as quais, porém, provocam conflitos

[16] Segundo Molénat (2006), o resgate do sujeito não corresponde a uma ênfase no individualismo, mas a uma evolução metodológica na observação dos fenômenos sociais, centrada nas relações indivíduos-sociedade.

internos e angústias. Nessa perspectiva, o indivíduo contemporâneo é incentivado a fazer escolhas e a assumir posições de forma cada vez mais consciente e reflexiva.

Martuccelli (2006b) ressalta que, a partir dos anos 1980, no período por ele considerado como a segunda fase da Sociologia do Indivíduo, autores como Beck, Giddens, Lash e Bauman, entre outros, passam a defender a inviabilidade do modelo do personagem social em uma sociedade submetida a uma “modernização reflexiva”. Com efeito, as instituições deixam de oferecer programas de ação únicos e coerentes e as situações inéditas se ampliam, exigindo dos indivíduos o desenvolvimento de práticas reflexivas para que se orientem na vida social. A tese central consiste na constatação de que a tradição e os hábitos herdados deixam de servir como um guia relativamente seguro para a ação individual.

Nessa mesma perspectiva se enquadram as reflexões de Singly (2007) sobre as mudanças da modernidade e seus efeitos sobre as famílias contemporâneas, no interior das quais as relações, segundo ele, tornam-se mais individualizadas, uma vez que os indivíduos adquirem maior autonomia no que diz respeito à definição dos próprios papeis sociais.

Atualmente, diferentes termos têm sido empregados nos debates sociológicos acerca da natureza das sociedades contemporâneas e dos indivíduos que as compõem. Por um lado, as vertentes pós-modernistas mantêm, segundo Peters (2000), uma relação ambivalente com o modernismo, questionando parte de seus pressupostos. De uma forma geral, autores pós-modernos tratam do declínio da noção de um sujeito unificado e racional, do deslocamento das identidades culturais nacionais e da desconstrução das metanarrativas, uma vez que, com a intensificação das relações globais e com as mudanças rápidas e constantes, os sistemas de representação cultural passam a ser múltiplos e não homogêneos e as estruturas de identidade permanecem abertas (HALL, 2005).

Por outro lado, termos como hipermodernidade, segunda modernidade e modernidade líquida parecem mais adequados para indicar as mutações que conduzem à emergência de novas configurações e de novas relações entre indivíduos e sociedades a partir da segunda metade do século XX. Diferentemente do que é defendido pelos adeptos do pós-modernismo, que enfatizam os pontos de ruptura, estudiosos como Molénat (2006), Bauman (2007) e Beck (1986) insistem na radicalização dos ideais, dos fundamentos e dos valores da modernidade.

Um exemplo disso é o que chamam de acirramento do individualismo, que abre um campo mais amplo para as tomadas de decisão individuais, criando uma espécie de dever de calcular as próprias ações e de fazer escolhas. Assim, o indivíduo é estimulado à reflexão e à revisão constantes de suas práticas sociais, embora isso não signifique sua transformação em um ator totalmente racional (MOLÉNAT, 2006). De todo modo, essa nova fase da sociedade individualizada ou líquido-moderna é marcada, segundo Bauman (2004), por uma exaltação da autonomia e da responsabilidade individual: a figura do "*homo eligens*", ou seja, de um ator que deve escolher de forma autônoma, é imposta aos seres humanos, conclamados a buscar soluções individuais a problemas engendrados socialmente. Sob este ponto de vista, a "reflexividade" atual é, portanto, marcada por uma "condenação" dos sujeitos à escolha e pela responsabilização individual, dada a suposta possibilidade de alterar os contextos a partir da própria reflexão. Em sua perspectiva, tal individualização deriva do sistema de mercado e é uma condição da atual sociedade de consumo.

Para Melucci (2004), por outro lado, o mundo atual se configura como um campo aberto a múltiplas possibilidades de ação, em um cenário de complexidade irreversível, marcado por novos dilemas. Devido à multiplicação de nossas participações sociais e à quantidade excessiva de possibilidades, associadas ao enfraquecimento dos modelos de ação e das referências tradicionais, acentua-se o sentimento de risco, de incerteza e de perda subjacente à necessidade de escolha entre as inúmeras possibilidades, bem como o senso de responsabilidade pelas próprias decisões. É nesse sentido que ele descreve a responsabilidade como capacidade do indivíduo de responder ou de reconhecer e escolher possibilidades e limites da ação (Melucci, 2004).

Como, então, interpretar, através de estudos microssociológicos, as atuais demandas parentais e seus processos de escolha do estabelecimento de ensino em suas relações com as propostas de "responsabilidade social escolar"? A leitura de Martuccelli (2006a) pode oferecer subsídios a essa análise: com o conceito de elasticidade social, ele busca um meio-termo entre uma modernidade organizada/sólida e uma modernidade desorganizada/líquida; em sua perspectiva, os indivíduos são dotados de uma capacidade limitada de intervenção em seus contextos, defrontando-se concretamente, em cada situação, com um espectro de possibilidades. Sob essa ótica, as condutas individuais, por um lado,

não são aleatórias ou imprevisíveis, pois passam por orientações culturais compartilhadas; por outro lado, também não se submetem a nenhuma necessidade irrecusável, não sendo, portanto, socialmente predeterminadas.

Também na visão de Elias (2006), as condutas não são nem totalmente individualizadas, pois se desenvolveriam dentro de redes de interdependência, nem socialmente predeterminadas. Para o autor, isso levanta a necessidade de compreender como a interdependência ou a existência simultânea de muitas pessoas pode dar origem a algo que nenhuma delas, segundo ele, promoveu de forma isolada e intencional. Tal questão, levantada na análise dos processos civilizadores, é válida também em relação à investigação aqui proposta; o autor defende a importância de analisar toda a configuração do campo social (e não apenas os processos individuais), mediante um estudo sistemático dos processos sociais. De fato, segundo ele as dinâmicas sociais de longa duração não são planejadas nem previstas por nenhum indivíduo de forma deliberada, mas resultantes do entrelaçamento de diferentes planos e ações singulares de curto prazo, em constante processo de tensão.

Dortier (2006), por sua vez, traz uma importante contribuição ao tratar do desenvolvimento recente de uma Sociologia da Reflexividade – inspirada sobretudo em Giddens –, a qual se baseia no pressuposto de que a crescente capacidade reflexiva dos atores sociais (em parte consciente e discursiva e em parte inconsciente e prática) é reflexo dos atuais cenários de incerteza. Esses cenários incitam atitudes permanentes de deliberação e de análise das situações em que os sujeitos interagem. Com efeito, assim como Bourdieu, também Giddens busca superar a dicotomia objetivismo-subjetivismo, e analisa as ações e as estruturas sociais como processos em constante reestruturação. No entanto, a teoria da ação reflexiva de Giddens atribui uma maior autonomia ao indivíduo no desenvolvimento intencional de suas ações, mediante o exame constante da vida social e das possibilidades de manobrar as normas que regem a sociedade, de maneira menos diretamente vinculada ao *habitus* e à posição ocupada no campo (SILVA, 2009). Segundo esta perspectiva, as escolhas não deixam, hoje, de ser construídas na base de consensos e de padrões sociais, os quais, porém, são mais precários e cotidianamente questionados (PAIS, 2007).

Cabe, porém, explicar, como faz Beck (1997), que o conceito de reflexividade não corresponde à ideia simplista de capacidade de pensar e de analisar as

situações, mas significa, sobretudo, uma autoconfrontação com os efeitos da sociedade de risco, que, mediante um mecanismo não refletido e quase autônomo, torna-se, em um segundo estágio, objeto de crescente reflexão. Martuccelli (2006b) esclarece que a noção de reflexividade implica um "regresso" reflexivo por parte dos atores sobre suas próprias ações. Com a modernização reflexiva nota-se, portanto, um incremento dos processos reflexivos como busca por novos mecanismos de segurança.

Esta abordagem parece propiciar uma reorientação das teses bourdieusianas em estudos que, como este, têm como foco escalas microssociais de análise. De fato, em determinadas vertentes da Sociologia da Educação o conceito de reflexividade tem sido empregado, nos tempos atuais, justamente para explorar as condutas aparentemente mais conscientes e deliberadas dos atores sociais no plano microssociológico, sobretudo no que se refere aos processos de escolha do estabelecimento de ensino.

Ao investigar tais processos, Van Zanten (2007), apoiando-se em Giddens, defende que a "reflexividade" contemporânea, evidente entre frações superiores da classe média, corresponde, no campo da Sociologia da Educação, à "capacidade de os sujeitos reconhecerem, demonstrarem e darem visibilidade ao caráter racional de suas práticas concretas" (VAN ZANTEN, 2007, p.247. Tradução livre), mediante um esforço de distanciamento crítico.[17] No entanto, a autora não desconsidera o fato de que as condutas reflexivas estejam impregnadas de interesses, sentimentos e convicções individuais, defendendo, por isso, que se evitem teorias simplistas do "ator racional", com um interesse único e uma ação baseada puramente no cálculo custo-benefício. Ela esclarece, ainda, que o conceito de reflexividade se aplica particularmente àquelas circunstâncias em que os atores sentem a necessidade ou a obrigação de justificar suas escolhas. No entanto, Singly (2007) alerta para a dificuldade de se apreender e interpretar o "grau de consciência" que acompanha as condutas familiares e individuais, em especial quando se trata das "estratégias educativas de mobilização" formuladas pelos genitores. Por fim, vale também lembrar, como o faz Lash (1997), que a reflexividade não se desenvolve da mesma maneira em todos os grupos ou contextos sociais; ao contrário, há uma

[17] No original: "[...] la capacidad de los sujetos para reconocer, demostrar y das visibilidad al carácter racional de sus prácticas concretas [...]".

desigualdade das oportunidades reflexivas, que dependem do acesso às novas estruturas de informação e de comunicação.

Todos esses aspectos dos processos reflexivos parentais – em especial, a suposta tendência, presente entre as frações superiores da classe média, a adotar uma posição consciente, estratégica, informada e razoavelmente distanciada sobre sua experiência social (VAN ZANTEN, 2007, p.249) – serão levados em consideração, nesta pesquisa, ao se empregar a noção de "reflexividade" como instrumento conceitual e analítico de análise das demandas educativas parentais. Para melhor compreendê-las, se buscará portanto explorar os processos reflexivos que movem a construção dos critérios de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos e a adesão parental a propostas de "responsabilidade social escolar" no meio investigado.

2.3 A "responsabilidade social" em três dimensões

Segundo a vertente analítica adotada nesta tese, a temática da "responsabilidade social", cada vez mais presente no mundo atual, teve seu principal ponto de legitimação e de consagração no universo empresarial, posteriormente ganhando força em outros campos da vida social, dentre eles a escola e a família, conforme será examinado nesta seção.

2.3.1 A "responsabilidade social" no universo empresarial

Embora ações na área social já existissem tanto no universo escolar, em especial em escolas confessionais, quanto em outros contextos sociais, como em organizações não-governamentais e movimentos de esquerda, a problemática ganhou relevância no mundo dos negócios, onde a expressão "responsabilidade social" foi divulgada e consagrada.

De acordo com Kreitlon (2004), discussões sobre a relação entre ética, sociedade e empresas já estavam estabelecidas desde os primórdios do capitalismo, mas é principalmente a partir da década de 1960, com o acirramento das críticas ao sistema capitalista, que elas assumem relevância acadêmica e social. Para a autora, o surgimento da ética empresarial como campo de estudos está ligado à evolução do sistema econômico e às transformações das sociedades

industriais no último século, também marcadas pelo fortalecimento de grandes empresas privadas e por reivindicações sociais e críticas dirigidas contra o modo de gestão dos negócios adotado por essas.

Segundo Cappellin e Giffoni (2007), esta discussão surge nos Estados Unidos, devendo-se principalmente a pressões políticas e sociais que exigiam das grandes corporações um olhar para os problemas sociais, como a garantia da integração da população negra ao mercado de trabalho e a defesa dos direitos humanos no interior das empresas e das sociedades onde seus produtos estavam sendo comercializados. As autoras sustentam que, no Brasil, o lema da "responsabilidade social" aparece no mesmo período, quando algumas associações empresariais próximas do pensamento religioso progressista introduzem princípios éticos como componentes de sua gestão, passando a promover debates sobre o papel social das empresas.[18]

Faria e Sauerbronn (2008) defendem que o crescente interesse das empresas por esta temática a partir de meados do século XX está associado à emergência das Ciências Administrativas, gerando discussões sobre a dimensão social das empresas e seu papel na distribuição das riquezas, o que também provoca uma profusão de definições de "Responsabilidade Social Empresarial" (RSE) na literatura especializada. De acordo com estes autores, prevalecem nesse período princípios ligados à filantropia e ao paternalismo, ficando a RSE restrita ao âmbito individual, ou seja, às ações isoladas de alguns dirigentes empresariais. Também Kreitlon (2004) associa a preocupação de alguns empresários com problemas sociais a uma busca de afirmação de sua ética pessoal. Assim, os primeiros textos sobre a temática utilizam a expressão "responsabilidade (ou consciência) social" sem qualificá-la, nesse período, como empresarial.

Somente entre as décadas de 1960 e 1980 começa a se constituir uma ética empresarial desvinculada da noção de filantropia. De fato, devido ao aumento da contestação e das turbulências sociais, as empresas já não podem limitar-se ao cuidado com a rentabilidade, mas necessitam repensar sua relação de interdependência com a sociedade e, portanto, as consequências de suas atividades, desenvolvendo, em alguns casos, estratégias para recuperar sua legitimidade e sua reputação (FARIA; SAUERBRONN, 2008). Com efeito, é nesta

[18] Um exemplo é a ACDE – Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas no Brasil (CAPPELLIN; GIFFONI, 2007).

época que se institucionaliza, nos EUA, como lembra Kreitlon (2004), a primeira escola de pensamento sobre a RSE, conhecida como Ética Empresarial (*Business Ethics*). Tal abordagem, de caráter normativo, se apoia no pressuposto de que as empresas devem estar sujeitas às mesmas regras e deveres morais que os indivíduos, propondo a substituição, no mundo dos negócios, da ideia de responsabilidade pessoal pela noção de responsabilidade corporativa.

Nos anos 1980 consolida-se o fenômeno da RSE, com o ressurgimento das políticas neoliberais (baseadas em ajustes ficais, redução das despesas sociais do Estado e privatizações, entre outros), o desenvolvimento das novas tecnologias de informação, que impulsionam a globalização e a financeirização da economia, e o surgimento de redes corporativas transnacionais. Um dos efeitos da globalização da economia e da afirmação do modelo econômico neoliberal é, de fato, uma minimização da ação do Estado em programas sociais e sua transferência para a sociedade civil. É nesse contexto, de acordo com Araújo (2006), que a iniciativa privada volta a investir em áreas em que o governo faz-se insuficientemente presente, fortalecendo o fenômeno da “responsabilidade social”. No entanto, não se pode pensar em uma evolução linear do fenômeno, uma vez que a minimização do papel do Estado já era verificada na origem do capitalismo.

De acordo com Kreitlon (2004), nesse período emergem as outras duas principais escolas de pensamento voltadas à temática da RSE: Mercado e Sociedade (*Business & Society*) e Gestão de Questões Sociais (*Social Issues Management*). A primeira delas concebe empresas e sociedades como uma rede de interesses, lutas de poder e acordos explícitos e implícitos, sugerindo uma abordagem contratual das relações estabelecidas entre elas; a segunda apresenta uma abordagem instrumental ou estratégica, segundo a qual os problemas éticos e sociais devem ser enfrentados e se possível antecipados, de forma que a “sensibilidade corporativa” sirva como uma vantagem competitiva.

Segundo Kreitlon (2004), nenhuma das três abordagens aqui apresentadas constitui um campo independente de pesquisas, pois muitas vezes os elementos conceituais empregados por cada uma delas se misturam. Disto deriva, em parte, a dificuldade na definição de um conceito claro e preciso de Responsabilidade Social Empresarial.

Independentemente das abordagens adotadas, explicam Cappellin e Giffoni (2007) que, também no Brasil, o movimento em favor da RSE se amplia a partir dos

anos 1980; por exemplo, a Câmara Americana de Comércio, organização não-governamental sediada em São Paulo, desenvolve o conceito de “cidadania corporativa” e cria o Prêmio Eco (Empresa-Comunidade) que visa incentivar ações sociais em cultura, educação, meio ambiente, participação comunitária e saúde. Já na última década do século XX as empresas brasileiras buscam aumentar sua competitividade no mercado internacional, e a RSE torna-se cada vez mais parte de suas estratégias de legitimidade, o que evidencia, seguindo os fundamentos teóricos de Kreitlon (2004), uma ênfase na abordagem instrumental. Assim, aumentam as doações empresariais para programas sociais e a oferta de serviços gratuitos de alimentação e de assistência social a pessoas excluídas de vínculos formais de emprego, o que desvia as ações sociais para fora dos muros das corporações.

Ao mesmo tempo essas empresas, buscando aumentar suas vantagens competitivas e reduzir seus custos, pressionam o Estado para que normas e direitos trabalhistas deixem de ser regulados pela legislação nacional, passando a ser negociados diretamente com os trabalhadores (CAPPELLIN; GIFFONI, 2007). Com efeito, Faria e Sauerbronn (2008) sustentam que o fortalecimento das redes corporativas transnacionais permite sua influência sobre políticas públicas e sistemas de regulação da produção, passando inclusive a patrocinar a criação de normas e de certificações de “responsabilidade social”. Dessa maneira, contrariamente ao que acontece nos Estados Unidos e posteriormente na União Europeia, a problemática da RSE no Brasil desloca-se do acolhimento a reivindicações do conjunto da sociedade para iniciativas de assistência social que, seguindo uma perspectiva de caráter utilitário, teriam como propósito gerar maiores ganhos para as empresas.

Em consonância com isso, Araújo (2006) caracteriza a RSE como um novo fenômeno mercadológico que visa, em geral, a singularização de uma empresa, a garantia de sua permanência em mercados potenciais e o incremento do consumo. De fato, as empresas, antes orientadas para o produto e em seguida para o mercado e para o cliente, estariam agora orientando-se para o social. Como destacam Vinagre Brasil e Fleuriet (2012), “o relacionamento com a comunidade pode melhorar a margem de segurança, tornando a empresa uma instituição relevante para a sociedade”. Assim, a integração da ética à cultura da empresa e a construção da imagem de empresas “responsáveis e cidadãs” seria uma tentativa de atender às demandas de que elas promovam programas consistentes e de longo

prazo, voltados para o desenvolvimento social. Araújo alerta, no entanto, para a necessidade de diferenciar as obrigações sociais de uma empresa (como a não-degradação do meio ambiente ou a garantia de condições seguras de trabalho), que são por vezes usadas como estratégias de *marketing* (fazendo da necessidade uma virtude), das ações sociais efetivamente solidárias, ou seja, não exigidas por lei.

No Brasil, uma das organizações que atualmente se propõem a orientar as empresas privadas na gestão de seus negócios de forma "socialmente responsável" é o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. Criado em 1998, o instituto desenvolve projetos em parceria com organizações nacionais e internacionais, propondo-se a contribuir, junto às empresas, para a construção de uma sociedade sustentável, respondendo, por um lado, às carências e desigualdades existentes no país, bem como à minimização do Estado no atendimento das demandas sociais, e, por outro, às questões ambientais que passam a integrar a responsabilidade social das empresas. No *site* do instituto, a RSE é assim conceituada:

> Responsabilidade social empresarial é a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais que impulsionem o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades (INSTITUTO ETHOS DE EMPRESAS E RESPONSABILIDADE SOCIAL, 2011).

É interessante observar que, a partir do final da década de 1990, também no mercado financeiro surgem "Índices de Sustentabilidade Empresarial" (ISE), que funcionam como indicadores de empresas consideradas lucrativas e ao mesmo tempo comprometidas com fatores econômicos, ambientais e sociais no desenvolvimento de suas atividades. Destacam-se, nesse sentido, o *Sustainability Index*, lançado em 1999 pela *Dow Jones*, empresa americana de informações sobre negócios, e o ISE/Bovespa, lançado em 2005, no Brasil, pela Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa), em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, o Instituto Ethos e o Ministério do Meio Ambiente. Tais índices refletem uma tendência, hoje mundial, de os investidores buscarem empresas não apenas rentáveis, mas também consideradas socialmente responsáveis e éticas na gestão de seus negócios.

Nota-se, portanto, como afirma Kreitlon (2004), que, seja no mercado produtivo ou no financeiro, nos ambientes corporativos ou nos organismos internacionais, nos movimentos da sociedade civil ou no campo acadêmico, o debate sobre a “responsabilidade social” faz-se hoje onipresente. De fato, segundo Duclos e Nicourd (2006), nos tempos atuais as instituições precisam cada vez mais convencer os atores de sua utilidade social, mediante um discurso considerado “moderno”.

2.3.2 A “responsabilidade social” no mundo da escola

Neste mesmo contexto de propagação de ações na esfera social, em que conceitos polissêmicos de responsabilidade e de cidadania se misturam a noções de filantropia e de assistencialismo, também no universo educacional propostas pedagógicas e práticas educativas de cunho social ganham força a partir da década de 1990. Essas, aqui genericamente chamadas de “responsabilidade social” ou de “responsabilidade social escolar”, ao penetrar a esfera escolar manifestam-se de maneiras distintas, abrangendo desde ações de caridade e de assistencialismo até o desenvolvimento de projetos curriculares voltados para questões sociais e para a inclusão de grupos sociais menos favorecidos no ambiente escolar. Apesar de suas nuanças, estas ações desenvolvem-se como uma tendência comum no mundo escolar, embora nem sempre relacionadas à concretude da prática da cidadania. De fato, principalmente no mercado escolar privado, a “responsabilidade social” se desenvolve, em grande medida, em um contexto de expansão da rede privada de ensino e de acirramento da concorrência entre as escolas; assim, a preocupação com questões de natureza social, geralmente apresentada como parte da diversificação da oferta educativa, passa a configurar, em muitos casos, estratégias de *marketing* apoiadas em um discurso edificante, destinado sobretudo a atrair a clientela.

Em 2001, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o Ano Internacional do Voluntário, com a adesão de 123 países. Como decorrência disso foi constituído no Brasil, neste mesmo ano, o Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, organização da sociedade civil que conta com a parceira de órgãos como o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e a Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e com o patrocínio de empresas para promover a cultura do voluntariado em diversas áreas (Cultura e Artes, Esporte e Lazer, Saúde, Educação, Solidariedade e Cidadania, entre outros). Consta no site do Instituto Faça Parte (IFP) que, segundo a ONU, o Brasil é um dos países que mais têm se destacado na área do voluntariado. Isso motivou a continuação dos trabalhos deste instituto e a criação, em 2002, do Projeto e do Selo Escola Solidária.

Esta premiação é destinada a reconhecer ações e projetos de "voluntariado educativo" desenvolvidos por escolas brasileiras, públicas e privadas, de educação básica.[19] É concedida a cada dois anos, desde 2003, pelo IFP, e seu principal objetivo é identificar escolas comprometidas com ideais de solidariedade social, dando visibilidade às suas experiências educativas. O instituto também estimula a integração entre os saberes curriculares e as práticas sociais programadas pelas escolas, que devem estar em sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Segundo o *site* do IFP, nas quatro primeiras edições do projeto (2003 a 2009) mais de 16.000 escolas brasileiras tiveram sua atuação na esfera social reconhecida mediante o recebimento da premiação, que consiste em um *kit* composto pelo certificado, quatro cartazes e um CD com arquivos eletrônicos do selo. Para concorrer ao prêmio as escolas devem fazer sua inscrição pelo *site* do instituto, respondendo a um questionário composto por questões objetivas e uma questão dissertativa em que a escola apresenta uma ação educativa significativa de solidariedade ou de voluntariado por ela desenvolvida.

A divulgação do trabalho das escolas ocorre não apenas pela concessão do selo, mas também mediante a seleção, pelo instituto, de alguns relatos considerados relevantes, para publicação no *site* e em anuários distribuídos a bibliotecas, organizações não-governamentais, Secretarias de Educação e outras entidades em todo o país. Ademais, os nomes das escolas premiadas são divulgados a cada dois anos, com ampla participação da mídia. Dessa forma, as ações educativas ditas de solidariedade passam a ser, segundo Klein (2004), avaliadas e submetidas a uma lógica de caráter empresarial, que promove instituições consideradas "mais

[19] O "voluntariado educativo", segundo o *site* do IFP, diz respeito ao desenvolvimento de projetos de atuação social integrados ao currículo escolar, que têm como propósito melhorar a qualidade de vida da comunidade em que a escola está inserida e, concomitantemente, promover a aprendizagem, integrando saberes, competências e habilidades e estimular a participação responsável dos alunos na sociedade, fortalecendo sua formação política e crítica e seu senso de compromisso social.

solidárias" ou "melhores" para a sociedade, por meio de premiações, *rankings* e publicidade e, assim, a "responsabilidade social" das escolas é institucionalizada.

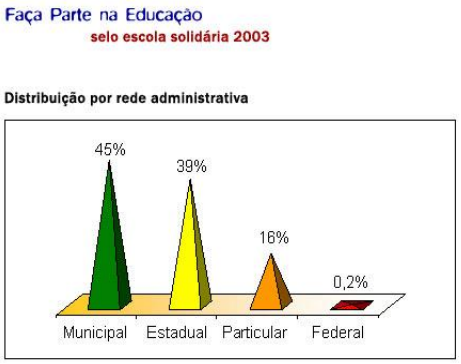
Vale acrescentar que o IFP também indica estabelecimentos premiados para a participação em encontros internacionais. Com efeito, eventos como o Encontro de Escolas Solidárias do Mercosul e o Seminario Internacional de Aprendizaje y Servicio Solidario também demonstram a força da articulação entre educação escolar e "responsabilidade social" no âmbito internacional.

O primeiro desses consiste em uma mostra de projetos de voluntariado de caráter educativo que acontece anualmente em Buenos Aires, reunindo escolas da Rede Iberoamericana, da qual o IFP é membro desde 2004. Já o segundo é um seminário realizado anualmente, também na Argentina, desde 1997, para oferecer capacitação e propiciar o intercâmbio de ideias e experiências educativas solidárias entre escolas e universidades (de gestão pública e privada) e organizações da sociedade civil do país e da América Latina. Ambos compõem o Programa Nacional de Educación Solidaria promovido pelo Ministerio de Educación da Argentina, segundo o qual as instituições do país possuem uma longa e frutífera tradição solidária. O governo argentino confere, em anos alternados, os prêmios Escuelas Solidarias e Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior, já recebidos por mais de 20.000 instituições de ensino, o que permitiu ao Ministério da Educação argentino traçar um mapa da distribuição das instituições educativas solidárias presentes no país, além de estatísticas sobre a participação por nível de ensino, por tipo de gestão e por temáticas trabalhadas, entre outras.

Em relação ao contexto educativo brasileiro, dados relevantes são apresentados no *site* do IFP; um de seus levantamentos mostra, por exemplo, que a porcentagem de premiações concedidas a instituições privadas de ensino nas três primeiras edições do Selo Escola Solidária cresceu de 16%, em 2003, para 22%, em 2007, demonstrando um aumento do interesse da rede particular em dar visibilidade a ações educativas de "responsabilidade social", como se pode verificar a seguir:[20]

[20] No *site* constam as estatísticas de 2003, 2005 e 2007, não tendo sido divulgados os dados relativos à premiação de 2009.

GRÁFICO 1 - Distribuição de escolas premiadas por rede administrativa 2003



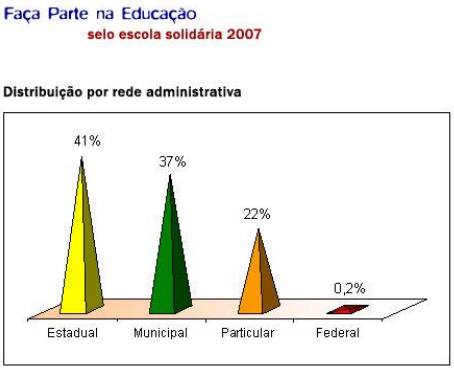
Fonte: Instituto Faça Parte, 2010

GRÁFICO 2 – Distribuição de escolas premiadas por rede administrativa 2005



Fonte: Instituto Faça Parte, 2010

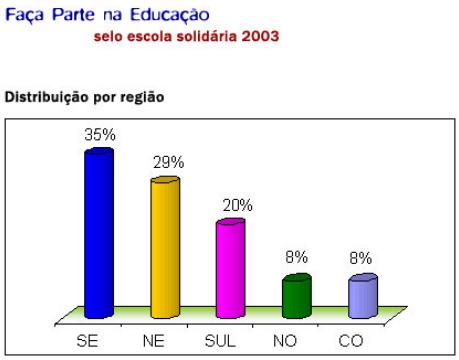
GRÁFICO 3 – Distribuição de escolas premiadas por rede administrativa 2007



Fonte: Instituto Faça Parte, 2010

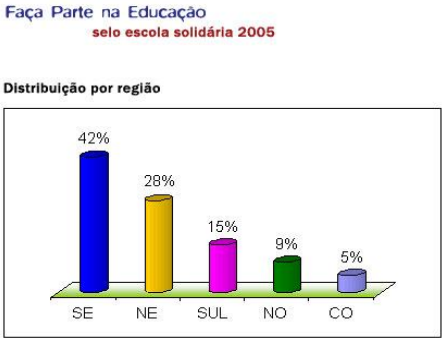
Gráficos deste mesmo instituto revelam, ainda, a participação consistente de escolas da região sudeste em ações educativas voltadas à “responsabilidade social”:

GRÁFICO 4 – Distribuição de escolas premiadas por região 2003



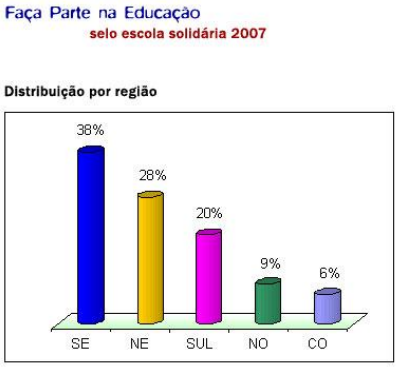
Fonte: Instituto Faça Parte, 2010

GRÁFICO 5 – Distribuição de escolas premiadas por região 2005



Fonte: Instituto Faça Parte, 2010

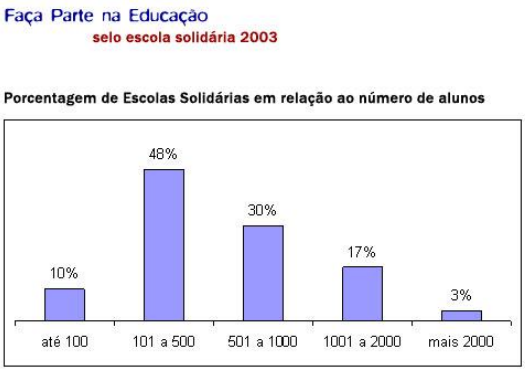
GRÁFICO 6 – Distribuição de escolas premiadas por região 2007



Fonte: Instituto Faça Parte, 2010

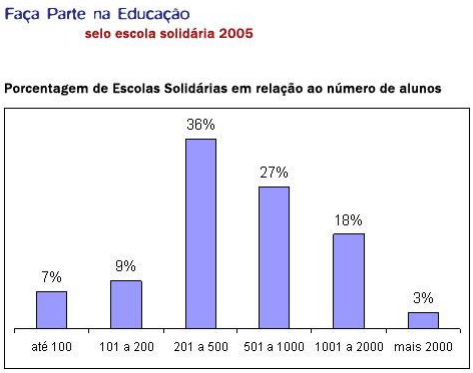
É interessante notar também a preponderância, entre os anos de 2003 e 2005, da atuação de instituições de ensino de porte médio no desenvolvimento de ações educativas de cunho social:

GRÁFICO 7 – Porcentagem de Escolas Solidárias em relação ao número de alunos 2003



Fonte: Instituto Faça Parte, 2010

GRÁFICO 8 – Porcentagem de Escolas Solidárias em relação ao número de alunos 2005



Fonte: Instituto Faça Parte, 2010

Tanto estes quanto outros dados, relativos à participação por nível de ensino, à área de atuação das ações e dos projetos educativos, à participação dos alunos em ações sociais e ao vínculo entre as propostas pedagógicas e a abordagem de temas sociais nas escolas, constantes nas estatísticas deste instituto, serão analisados no decorrer deste estudo.

Outra pesquisa, encomendada em 2010 por onze reconhecidas instituições particulares de ensino de São Paulo ao Instituto Eduqual (em parceira com o Instituto de Pesquisas Datafolha), sobre a situação acadêmica, pessoal e profissional de seus egressos e a contribuição da educação escolar em sua trajetória, aborda a questão da “responsabilidade social” nas escolas. É significativo que a temática tenha sido escolhida como um dos itens a serem avaliados pelos 1.500 ex-alunos entrevistados, embora os relatórios da pesquisa disponibilizados ao

público não apresentem nenhuma definição do termo. Chama também a atenção o fato de que as práticas educativas de “responsabilidade social” constam como o item mais mal avaliado pelos ex-alunos entrevistados, enquanto itens como postura, comprometimento e ética, que supostamente deveriam receber uma avaliação semelhante, estão entre os mais bem avaliados pelos egressos. Apesar desta contradição, que demonstra a falta de um entendimento claro sobre o conceito de “responsabilidade social”, é interessante notar sua presença em uma pesquisa realizada por institutos socialmente reconhecidos, a qual apresenta dados inéditos sobre essas escolas de prestígio na rede privada de ensino (COLÉGIOS “top”..., 2010).

No que se refere ao contexto investigado nesta pesquisa, é relevante o fato, aludido no capítulo introdutório, de que a preocupação com problemas sociais está presente nos discursos e nas propostas pedagógicas de grande parte das escolas privadas de Belo Horizonte que atendem estratos mais privilegiados da classe média. É também importante a constatação de que vários desses estabelecimentos já receberam prêmios por sua atuação no campo social (destacando-se o Selo Escola Solidária) e participaram de eventos nacionais e internacionais sobre a presença da “responsabilidade social” nas ações educativas. Todos esses dados serão pormenorizadamente apresentados no próximo capítulo, dedicado à fundamentação metodológica da presente investigação.

Cabe relembrar que, de acordo com Almeida (2002), atualmente acentua-se nas escolas a tendência ao desenvolvimento de uma “dupla missão”: atender ao mesmo tempo ao sistema produtivo e às demandas de inculcação cultural das famílias, as quais procuram os estabelecimentos que melhor correspondem aos seus valores e visões de mundo. Para tanto são elaboradas, segundo Tiramonti e Ziegler (2008), estratégias de *marketing* educativo: as escolas buscam parecer dinâmicas e seus *sites* transmitem imagens e *slogans* que prometem exclusividade a seus usuários potenciais. De fato, a essa dinâmica de retórica mercadológica, movida pelas escolhas familiares de consumo e pela competição entre as escolas, corresponde, como sustentam Ball, Gerwitz e Bowe (1995), uma reorientação da escolarização em direção aos interesses e às preferências da classe média, resultante da reorganização da sociedade em torno do mercado.

Relacionada ao funcionamento do mercado educacional, está, portanto, a importância crescente da produção simbólica com que as escolas operam, com o

intuito principal de atrair (mais do que informar) determinados tipos de famílias. Um possível efeito paradoxal desse fenômeno são, conforme assinalado por Silva (2003), as diferenças, sobretudo retóricas, entre as propostas pedagógicas de tais escolas, no geral bastante semelhantes. De todo modo, algumas temáticas (destacando-se aqui a "responsabilidade social") estão tornando-se recorrentes nos discursos escolares, sendo muitas vezes difícil diferenciá-las com clareza.

Lipovetsky (2008, p.209) observa que nas sociedades atuais, caracterizadas pela "hiperescolha" e pelo "*self-service* generalizado" e cuja lógica de funcionamento assenta-se, segundo ele, na suposta pluralidade de modelos e de possibilidades de escolha, a inovação das indústrias culturais aparece não sob a forma da radicalidade vanguardista, mas principalmente como a "novidade no clichê", sendo desenvolvidas apenas pequenas variações em fórmulas já experimentadas. A regra geral, com raras exceções, está para ele na tendência a variações mínimas que geram pequenas diferenças, mantendo as estruturas quase inalteradas.

Em nosso caso, a presença constante de discursos pedagógicos preocupados com questões sociais revela a existência de diferenças aparentemente sutis entre as propostas de grande parte destas escolas, geralmente adotadas como sinônimo de inovação, que precisam ser exploradas.

Por outro lado, vale também destacar que a lógica de mercado e o consumismo implica, para Silva (2003), uma atomização ou despolitização da ação parental, visto que os pais assumem um papel tendencialmente conservador, com preocupações de curto prazo, referentes apenas à escolarização dos próprios filhos. Dito isso, cabe perguntar: **como a questão da "responsabilidade social" se articula com as demandas parentais e os processos de escolha do estabelecimento de ensino, cujas relações com as escolas parecem cada vez mais marcadas, segundo os autores aqui citados, por uma mercantilização da educação e pela busca de interesses privados?** A próxima seção será dedicada a explorar tal questão.

2.3.3 A "responsabilidade social" no âmbito da família

Duclos e Nicourd (2006), em artigo dedicado aos processos individuais e coletivos de engajamento em ações sociais e de solidariedade, afirmam que a busca de respostas sobre os motivos de adesão a essas causas tem sido objeto de estudo

das Ciências Sociais ao longo de seu desenvolvimento. A Sociologia mostra, de acordo com eles, que motivos sociais, materiais, identitários, simbólicos e ideológicos combinam-se permanentemente nesse processo, também perpassado por uma combinação de motivos altruístas e egoístas. O engajamento resulta, segundo eles, de uma tentativa de ajustamento, muitas vezes frágil, entre uma história pessoal e condições sociais e históricas particulares. Assim, ações de engajamento não são apenas a consequência de uma escolha pessoal, mas seguem normas valorizadas em determinada época e contexto social. Beck (1997) acrescenta que atualmente os conflitos resultantes da distribuição dos bens ocorrem paralelamente àqueles derivados da distribuição dos malefícios, o que levanta entre os indivíduos a necessidade de redeterminar padrões sociais, ganhando força a questão da responsabilidade.

Em relação às ações sociais no campo educacional, Silva (2003) fornece algumas possíveis chaves de interpretação ao afirmar a possibilidade de sobreposição, nas tomadas de decisão parentais, de interesses individuais e coletivos, já presentes no conceito de consumidor-cidadão desenvolvido por Woods. Trata-se de uma noção mais alargada, que considera a interdependência dos papeis desempenhados pelos indivíduos contemporâneos, ao mesmo tempo atores individuais e sociais, e sua não passividade diante do ato de escolha. De todo modo, em um texto bastante recente, Van Zanten afirma que:

> [...] a questão da relação com os “outros”, do por que e do como os pais desejam ou não que seus filhos, e eles próprios, interajam com certas categorias de “outros” no espaço escolar [...] não foi ainda, até agora, devidamente explorada de forma sistemática (VAN ZANTEN, 2010, p.410).

No que se refere especificamente às posições parentais diante da educação escolar, a autora (VAN ZANTEN, 2009) sustenta que um dos principais ideais da escola de classe média é a integração, termo polissêmico que remete a três dimensões: integração social, mediante o fortalecimento de laços de pertencimento entre grupos sociais próximos em termos socioeconômicos e culturais; integração societal, mediante a aquisição de valores e de comportamentos considerados, por esses grupos, importantes para a vida em sociedade; integração política, mediante a adesão a valores próprios do modelo de organização da vida pública. Ela sustenta,

ainda, que as opções feitas por segmentos da classe média diferem bastante quando se trata das demandas parentais pela integração através da escola; de fato, descreve dois modelos típico-ideais de integração, dentro dos quais é possível analisar as diferentes condutas e critérios de escolha do estabelecimento de ensino por parte desses grupos (ZANTEN, 2009).

O primeiro modelo é formado por famílias que buscam um fechamento em relação a outros grupos sociais em matéria de habitação, de escolarização e da maior parte das dimensões da vida social, com o propósito de transmitir aos filhos valores e práticas que garantam a reprodução do *status* e do estilo de vida do grupo social de pertencimento. Este grupo é majoritariamente constituído, de acordo com a autora (VAN ZANTEN, 2009), por pais cujas estratégias de formação e de escolarização dos filhos são voltadas a construir barreiras que propiciem uma homogeneidade social. Ou seja, nesse caso os contatos com outros grupos socioculturais poderiam resultar em um indesejável processo de “contaminação”.

Por outro lado, um número menor de famílias deste primeiro grupo defende um modelo escolar de “mistura social”, ainda que moderada, e a prática, sobretudo em escolas privadas católicas, de ações humanitárias, baseadas na concepção cristã da existência de uma “humanidade comum”. Este envolvimento dos alunos em ações humanitárias está, porém, ainda de acordo com a autora, apoiado em uma aceitação da existência de desigualdades. Além disso, a adesão parental depende de que tal envolvimento não comprometa a transmissão da herança cultural, nem a aquisição dos conhecimentos úteis para o futuro. Com efeito, esses pais sentem-se seguros de sua superioridade social e buscam uma educação que habitue precocemente seus filhos a assumirem responsabilidades e a posicionarem-se como “chefes” frente a grupos menos favorecidos (VAN ZANTEN, 2009).

O segundo modelo descrito por Van Zanten (2009) é constituído por pais “intelectuais” e “mediadores” (também chamados de “nova classe média”) que, devido principalmente a suas atividades profissionais, defendem o contato com outros grupos socioculturais como um modo de formação do senso crítico e de preparação dos filhos para o mundo do trabalho, bem como para a convivência em uma sociedade multicultural. No entanto, a autora ressalta que a maior parte das famílias desse grupo desconfia quando os “outros” (com que seus filhos convivem) são muito “diferentes” de seu próprio grupo social de pertencimento, buscando, assim, contextos escolares que apresentem uma “mistura equilibrada”. Além disso,

elas são encorajadas pela possibilidade de contrabalançar a eventual “influência negativa” desse contato com a transmissão do *habitus* de classe dentro do contexto familiar e com sutis estratégias segregadoras, como a escolha dos espaços de lazer, o controle dos amigos que frequentam sua casa e o reforço dos signos distintivos dos filhos, como a linguagem, o vestuário e os resultados escolares. Desse modo essas famílias garantem certa superficialidade nas trocas e nos contatos promovidos pela escola com indivíduos pertencentes a outros grupos socioculturais.

Van Zanten (2007) nota, de fato, a existência, entre algumas famílias de classe média francesa, mais especificamente aquelas que trabalham no setor público, de uma preocupação com as finalidades sociais da escola. As relações desses pais com a escola expressam uma complexa relação entre valores privados e públicos, marcada por ambivalências, dilemas e tensões (verificadas por outros autores também no contexto anglo-saxão) entre o desejo de priorizar os interesses dos filhos, cumprindo seu papel de “bons pais”, e priorizar o “bem coletivo”, sentindo-se, assim, “bons cidadãos”.

Em consonância com isso, Tiramonti e Ziegler (2008) observam que na Argentina a classe média não desenvolve hoje estratégias tão fortes de fechamento social; por transitarem em espaços mais abertos, alguns setores desse grupo social têm um estoque mais amplo de disposições, demonstrando, em alguns casos, preocupações sociais. Há, ademais, o desenvolvimento, no mundo atual, de novos posicionamentos em relação à desigualdade, uma vez que, além das esferas estatais, diversos outros agentes, como fundações privadas, empresas, ONGs e grupos religiosos, passam a participar de diferentes modalidades de intervenção social. Isto tem gerado, de acordo com as autoras, um “*boom* do voluntariado” e da “solidariedade privada”. De fato, elas notam que diferentes formas de filantropia e de assistencialismo estão sendo desenvolvidas por setores não-estatais, e que o comprometimento com causas sociais está cada vez mais sendo considerado como uma virtude moral dos indivíduos.

Ball (2006) acredita, ainda, que as famílias de classe média são, de forma geral, portadoras de princípios e de valores de “justiça social” como parte de sua identidade social “liberal”, o que explica a existência de racionalidades mistas na base de suas escolhas e evita que elas sejam consideradas somente sob a ética do mercado, que não é hegemônica. Assim, a opção de alguns pais por uma relativa

abertura às diferenças sociais através da escola poderia expressar a busca de contato com o mundo “real”, desde que aliada a uma vigilância constante.

Algumas contribuições para esta reflexão podem ser encontradas também em Lipovetsky (2008), desde que não seja desconsiderada a tendência a um subjetivismo extremado presente em suas análises do mundo contemporâneo (DORTIER, 2006). Segundo ele, verifica-se atualmente uma relação inédita entre o individual e o social, visto que a valorização da diferenciação individual passa a sobrepor-se à distinção gerada pelo pertencimento a um estrato social ou a uma fração de classe. Por outro lado, como consequência de uma tentativa de síntese dos valores típicos das sociedades liberais e da ideologia moderna (como o culto ao individualismo e o mito da igualdade), a vontade de exprimir uma identidade singular coexistiria com uma rejeição da exibição da hierarquia e do distanciamento social. Forma-se, desse modo, um cenário em que “é preciso ser como os outros e não inteiramente como eles, é preciso seguir a corrente e significar um gosto pessoal” (LIPOVETSKY, 2008, p.44), em um movimento de aproximação e de diferenciação dos demais. É de maneira semelhante que a diferenciação (e não o distanciamento aberto) se afirma, segundo Elias (1994), como um ideal das sociedades complexas.

Em contrapartida, Bauman (2007) alerta que outra consequência da ótica de consumo e do excesso de escolhas nas sociedades atuais é a fragilidade dos laços sociais, uma vez que engajamentos temporários estão substituindo aqueles de longo prazo. No mundo contemporâneo os vínculos são, segundo ele, mutáveis e transitórios, e os novos critérios de escolha estão baseados na redução dos riscos aliada à garantia de não fechamento das opções, criando relações sociais marcadas pela fluidez e pela fugacidade. O autor considera, portanto, que existe hoje uma desconfiança da condição de estarmos ligados permanentemente a outros e o temor de que essa situação traga encargos e tensões que limitem a liberdade individual, o que daria origem a buscas paradoxais, ancoradas na vontade de usufruir do convívio sem assumir compromissos.

Com efeito, nas sociedades “consumidoristicamente corretas” há uma morte das grandes utopias sociais, pois a lealdade deixa de ser motivo de orgulho e o mundo exterior torna-se dotado de um valor instrumental (BAUMAN, 2007). Segundo Lipovetsky (2008), essa configuração leva a uma nova e complexa solidariedade, caracterizada pela defesa descontraída e sem extremismos das causas sociais, ou melhor, pela preponderância de um investimento superficial. De fato, em sociedades

onde um dos valores primordiais é o indivíduo, a sensibilidade para o “drama humano” ocorre, segundo ele, de forma concomitante a um engajamento social mínimo e intermitente (LIPOVETSKY, 2008).

Já Ion (2006) acredita que sejam falsas as ideias de morte das ideologias e de acirramento do egoísmo, supostamente resultantes do processo de individualização das sociedades, uma vez que se mantém, segundo ele, o sentimento de pertencimento a uma coletividade. Por outro lado, o autor também observa uma diversificação e uma transformação das formas de envolvimento em causas sociais, prevalecendo atualmente ações de curto prazo e um engajamento distanciado e revogável. Por fim, Martuccelli (2006b) nota que atualmente os atores sociais comprometem-se desconfiando, e esse comprometimento depende, em sua perspectiva, dos possíveis efeitos positivos para a vida pessoal daqueles que se engajam em causas sociais.

Com base no referencial teórico aqui apresentado, pressupõe-se que a adesão de algumas famílias às propostas escolares de “responsabilidade social” pode indicar uma complexa tentativa de conciliação entre a diferenciação individual e o pertencimento a um determinado grupo social, entre interesses pessoais e coletivos, finalidades existenciais e instrumentais, opções aparentemente individuais e valores socialmente legitimados. De toda maneira, o mundo contemporâneo caracteriza-se, conforme sustenta Ball (2006, p.14), pelo desenvolvimento de uma “nova cidadania”, apoiada na concepção de escolha ativa e nas supostas virtudes da responsabilização pelas próprias ações, o que pode levar as famílias, como explorado nesta pesquisa, a aperfeiçoar suas demandas educativas e seus processos de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: FASES DA SONDAGEM E DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO INVESTIGADO

Este capítulo tem como objetivo descrever todas as etapas da investigação, desde a fase exploratória até a interpretativa, explicitando a abordagem e os procedimentos metodológicos adotados.

3.1 Abordagem metodológica e etapas da pesquisa

Para atender aos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, decidiu-se desenvolver uma investigação microssociológica, de caráter predominantemente qualitativo, que propicie uma articulação entre empiria e teoria, ou seja, uma confluência entre análise dos fatos e considerações teóricas. Dentro da pesquisa qualitativa, optou-se pela metodologia do estudo de caso, por consistir em uma investigação sistemática baseada na observação e no contato direto do pesquisador com uma realidade específica. Este tipo de abordagem permite a ênfase na singularidade de cada caso; busca, além disso, retratar a realidade de forma profunda, interpretando o caso em seu contexto, representando os diferentes pontos de vista presentes em uma determinada situação social e empregando uma variedade de fontes de informação. Seguindo essa perspectiva, propõe-se analisar o fenômeno da “responsabilidade social” no mercado escolar mediante um movimento dialético de análise e de sinopse das informações coletadas em três estabelecimentos de ensino, classificados dentro da tipologia apresentada adiante.

Quanto ao processo de coleta de dados e de informações, foram empregadas tanto fontes primárias (entrevistas com diretores e coordenadores, questionários e entrevistas com pais de alunos, observações em campo) quanto fontes secundárias (documentos oficiais e documentos externos sobre as escolas, dados sobre o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – nos bairros de Belo Horizonte, pesquisas, estatísticas de ONGs sobre a participação de escolas privadas em atividades de “responsabilidade social”).

A pesquisa foi organizada dentro das três etapas descritas a seguir.

3.1.1 Fase exploratória

A fase exploratória consistiu na busca de informações mais detalhadas sobre o universo investigado e na criação de contatos iniciais para identificar os estabelecimentos de ensino que melhor atenderiam à necessidade de um trabalho de campo.

O primeiro passo da pesquisa foi a realização de um levantamento da totalidade das escolas da rede privada de Ensino Fundamental e/ou Médio localizadas nos dez grupos de bairros de Belo Horizonte que, segundo estudo da Fundação João Pinheiro (2010) reportado adiante, possuem os maiores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do município. Estes bairros foram selecionados por serem mais propensos a abrigar famílias pertencentes aos grupos que interessam a esta pesquisa, ou seja, às frações superiores da classe média. Para identificar as escolas localizadas nesses bairros, foi consultada, no Portal da Educação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2010), a "Relação de Estabelecimentos de Ensino" da região metropolitana de Belo Horizonte, com cadastro em fevereiro de 2010.

Após este levantamento, os *sites* de *internet* das instituições de ensino listadas foram consultados e analisados, com o objetivo de detectar aquelas que apresentavam em seu discurso propostas pedagógicas de "responsabilidade social". Estas escolas foram classificadas segundo uma tipologia construída especificamente para caracterizar o universo aqui estudado e para orientar o desenvolvimento desta investigação.[21] Dentro de cada um dos três grupos da tipologia, foi selecionada uma instituição para a realização do estudo de caso. O principal critério de seleção das instituições participantes foi o recebimento de certificações (como o Selo Escola Solidária) que reconhecem sua atuação educativa em prol da "responsabilidade social" ou o desenvolvimento de programas de inclusão social. A seleção das escolas ocorreu também, mas secundariamente, em função de sua abertura para a pesquisa e de sua adequação às indagações levantadas no projeto de pesquisa.

[21] A tipologia construída para esta pesquisa, conforme exposto na terceira seção deste capítulo, classifica as escolas privadas localizadas nos bairros selecionados de acordo com os discursos e as propostas pedagógicas presentes em seus *sites*.

3.1.2 Análise sistemática

Após os primeiros contatos, iniciou-se a fase de análise sistemática, com o estudo dos documentos das escolas selecionadas e a inserção em campo para se obter uma visão geral do desenvolvimento das propostas e ações escolares voltadas a questões sociais. Foram analisados, nesta etapa, documentos oficiais produzidos pelas instituições e que orientam internamente as ações de seus membros, como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar, além de documentos externos, constituídos por jornais e *sites* escolares destinados à comunidade.

Considerou-se também imprescindível buscar informações sobre as propostas pedagógicas e as práticas educativas de "responsabilidade social" desenvolvidas pelas escolas investigadas, o que foi feito mediante observações, conversas informais e a realização de entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos.[22]

Por fim, uma vez sondada a disponibilidade de pais ou mães para participar da pesquisa, houve uma seleção casual, explicitada adiante, de cerca de dez famílias por escola, independente de sua adesão às propostas pedagógicas e do incentivo à participação dos filhos nas ações educativas de "responsabilidade social". Ressalta-se, porém, que esta pesquisa propõe a investigação de uma temática ainda pouco explorada, e que o conjunto de dados e informações obtido por meio das famílias participantes não permite generalizações estatísticas, pois não abrange toda a diversidade interna do grupo.

Às famílias selecionadas, foi inicialmente proposto um questionário semi-aberto, com perguntas destinadas a obter um perfil mais geral da população investigada, permitir a identificação das características primárias (quantidade de filhos, bairro de residência, escolarização e ocupação profissional dos pais e dos avós, dentre outras)[23] e apontar possíveis regularidades em suas práticas sociais, como hábitos culturais (viagens, leituras, participação em eventos acadêmicos e

---

[22] Ver Apêndice B – Roteiro de entrevista com diretor ou coordenador.

[23] Não foi feita nenhuma pergunta sobre a renda familiar, por ser esta uma questão delicada e uma informação difícil de se obter neste grupo social. Assim, procurou-se auferir um provável nível econômico a partir de outros fatores relacionados ao nível de rendimentos familiares, como bairro de residência, tipo de ocupação e valor da mensalidade escolar.

sociais, etc.) e práticas de “responsabilidade social” (doações, atividades de voluntariado).[24]

Em seguida realizou-se, com cada participante, uma entrevista em profundidade, semi-estruturada, baseada em um roteiro flexível de perguntas e voltada, sobretudo, à compreensão das demandas parentais e de seus principais critérios de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos, buscando identificar a menor ou maior adesão de cada família às propostas escolares de “responsabilidade social”.[25] Cabe mencionar que as entrevistas são consideradas, por autores da Sociologia do Indivíduo, como uma fonte imprescindível de informação, pois permitem que o entrevistado acentue o trabalho de reflexão sobre si mesmo e sobre suas condutas, buscando conferir certa coerência às suas ações (MARTUCCELLI; SINGLY, 2009).

Ressalta-se que todos os entrevistados (diretores, coordenadores pedagógicos e pais de alunos) assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).[26]

3.1.3 Fase interpretativa

A etapa conclusiva da pesquisa consistiu na análise e na interpretação qualitativa das informações colhidas em campo, o que foi feito à luz dos referenciais teóricos adotados na pesquisa, resultando na elaboração da presente tese.

Nesta fase teve-se como propósito ir além da mera descrição dos eventos observados ou da reprodução das falas e operar um diálogo entre o referencial teórico e a análise dos dados. Como afirmado anteriormente, os efeitos ou resultados das diferentes modalidades de intervenção sobre o campo social por parte das escolas não foi objeto desta pesquisa; as questões centrais analisadas foram as demandas parentais em suas relações com as propostas pedagógicas e as práticas educativas das escolas investigadas, visando identificar o papel relativo da “responsabilidade social escolar” em suas expectativas, condutas e critérios de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos. Por isso, apesar de o interesse central da pesquisa consistir nas demandas parentais, famílias e escolas tiveram

[24] Ver Apêndice C – Questionário aplicado às famílias.
[25] Ver Apêndice D – Roteiro de entrevista com pais e mães.
[26] Ver Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

que ser analisadas conjuntamente, buscando-se uma análise cruzada entre as estruturas e os atores sociais.

3.2 Procedimentos de seleção das escolas e das famílias

Na etapa inicial, conforme explicitado anteriormente, foram primeiramente localizados os bairros ou regiões de Belo Horizonte mais propensos a abrigar famílias pertencentes às frações superiores da classe média, devido ao seu alto IDH.

O IDH, desenvolvido em 1990 pelos economistas Amartya Sen e Manhub ul Haq, vem sendo utilizado desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para classificar, de maneira padronizada, o bem-estar das populações dos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU). A elaboração deste índice é apoiada no pressuposto de que a qualidade da vida humana não está baseada apenas na dimensão econômica, cujo indicador principal é o Produto Interno Bruto (PIB), mas também em características sociais, culturais e políticas de um país ou região. Assim, o IDH leva em conta a combinação de dados de educação, renda e expectativa de vida de uma população.

Em Belo Horizonte, o relatório IDH, elaborado pela Fundação João Pinheiro (2010) como parte do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, aponta os dez grupos de bairros do município, ditos Unidades de Desenvolvimento Humano (UDHs), com os melhores resultados, em uma escala de 0 a 1, ao final do ano de 2006:[27]

TABELA 2 – IDH dos melhores bairros de Belo Horizonte: dez. 2006[28]

1º	Carmo Sion	0,973
2º	Cruzeiro / Anchieta	0,967
3º	Belvedere / Mangabeiras / Comiteco	0,965
4º	Grajaú / Gutierrez	0,965
5º	Serra / São Lucas	0,965
6º	Lourdes / Santo Agostinho	0,964

[27] Todos os dados utilizados neste capítulo foram extraídos de fontes consultadas pela *internet* no momento em que o levantamento foi realizado (meados de 2010), podendo ter sofrido posteriores alterações ou atualizações.

[28] O título desta tabela foi atribuído pela própria instituição responsável pelo relatório, que, neste caso, considera como "melhores" os bairros com mais elevado ÍDH.

7º	Luxemburgo / Cidade Jardim / Coração de Jesus/ Vila Paris	0,964
8º	São Pedro / Santo Antônio	0,964
9º	São Bento / Santa Lúcia	0,952
10º	Hipercentro / Praça Afonso Arinos / Praça da Liberdade	0,950

Fonte: Fundação João Pinheiro, 2010

Há de se destacar que, vizinhas a bairros nobres como esses, com um elevadíssimo padrão de vida, estão vilas cujos moradores vivem em condições extremamente precárias. De fato, em 2010, relatório da Organização das Nações Unidas colocou Belo Horizonte entre as quinze cidades mais desiguais do mundo e a terceira cidade no *ranking* de desigualdade social no Brasil (atrás apenas de Goiânia e Fortaleza), com um coeficiente de Gini de 0,61 (ONU-HABITAT, 2011).[29] Em 2012, a capital mineira continuou ocupando a terceira posição no quadro brasileiro e foi situada como a quarta colocada no *ranking* de desigualdade social da América Latina e do Caribe (ONU-HABITAT, 2012). Apesar dos avanços em nosso país, sobretudo no plano econômico, as disparidades permanecem, portanto, sendo um grande desafio que passa a se impor, dentre outros, às agendas das escolas.

Dito isso, uma vez identificados os bairros com melhores IDH de Belo Horizonte, foi consultada a Relação de Estabelecimentos de Ensino da região metropolitana de Belo Horizonte, obtida no Portal da Educação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2010), para fazer um levantamento da totalidade das escolas localizadas nessas regiões. Constatou-se a existência de 45 estabelecimentos de Ensino Fundamental e/ou Médio da rede privada nas UDHs constantes na tabela anteriormente apresentada.[30]

O passo seguinte foi a consulta aos *sites* institucionais destas escolas, com a finalidade de detectar a presença de discursos e de propostas pedagógicas de "responsabilidade social". No entanto, como cinco delas não possuíam *site* na época desse levantamento, o total obtido foi de quarenta estabelecimentos de ensino.

---

[29] Medida de desigualdade, desenvolvida pelo estatístico Corrado Gini em 1912, e empregada, atualmente, como um parâmetro internacional para indicar a desigualdade de distribuição de renda, com base nos gastos dos cidadãos. O índice de Gini varia de 0 a 1, onde 0 corresponderia à completa igualdade de renda e, 1, à completa disparidade no poder de consumo da população.

[30] Os bairros analisados possuem cerca de 150 escolas privadas, considerando-se todos os níveis de ensino. Para fins desta pesquisa, foram eliminadas as instituições que oferecem apenas Creche e Pré-escola, Ensino Médio Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos ou Educação Especial, cujas propostas pedagógicas têm um foco bem específico e distinto do que interessa a este estudo.

Uma primeira sondagem apontou que a grande maioria das instituições faz menção à preocupação com questões sociais: somente nos *sites* de três escolas não foram encontradas referências de qualquer tipo à questão da "responsabilidade social", nem qualquer alusão ao desenvolvimento de projetos de cunho social ou o recebimento de certificações nesta área. Por este motivo e por sua pequena representatividade dentro do grupo, esses três estabelecimentos foram eliminados. Restaram, portanto, 37 instituições de ensino para a análise, as quais empregam terminologias próximas, mas com significados distintos, e apresentam propostas pedagógicas de "responsabilidade social" relativamente diferenciadas.

De fato, também na área educacional a problemática é tratada de maneiras diferentes, tanto no que tange à terminologia empregada quanto à abordagem da temática. Por um lado, termos como responsabilidade, ação social, assistência, solidariedade e filantropia, dentre outros, são usados indistintamente, na maioria dos casos, o que demanda uma problematização e uma análise acurada do emprego destas diferentes noções; por outro, algumas escolas não especificam o modo como a questão é concebida e tratada, enquanto outras oferecem detalhes sobre suas concepções e ações educativas de "responsabilidade social".

Procedeu-se, em seguida, a um exame geral do conteúdo dos *sites* destas 37 escolas. Cabe explicar que cinco escolas que tiveram seus *sites* analisados foram consideradas como um "não-tipo", uma vez que fazem apenas referências "vazias" – ou seja, seja bastante superficiais – à "responsabilidade social", como mostram os seguintes trechos, extraídos de seus *sites* institucionais: [31]

> Por concebermos a educação como valor indispensável, nos propomos a uma pedagogia que leve à formação integral e permanente do nosso aluno, buscando a construção de um ser humano melhor consigo mesmo e com os outros, que possa entender e conviver com a pluralidade e diversidade do tempo atual.

> [É missão deste colégio] contribuir para uma educação de alto nível através do ensino e provimento de recursos didáticos, proporcionando ao educando [...] crescimento intelectual e humanista, capacitando-o a transformar positivamente a sociedade. [...] Sua pedagogia, essencialmente, busca estimular nos alunos: o domínio crítico do conhecimento; a produção criativa e multicultural; a consciência política; a ação social.

[31] As citações, extraídas dos *sites* das escolas entre maio e agosto de 2010, época de construção da tipologia para a pesquisa, podem ter sido posteriormente modificadas ou substituídas, devido à constante atualização dos *sites* escolares. Com o objetivo de manter o anonimato das instituições de ensino que tiveram seus *sites* analisados, não são apresentadas as fontes de referência das citações.

> 2010 será aquilo que nós fizermos dele! Juntos, construiremos um tempo novo de respeito e de solidariedade entre todos.

Embora a terminologia referente à "responsabilidade social" adotada por estas escolas seja bastante similar àquela empregada pelas demais instituições de ensino cujos *sites* foram examinados, nesse caso não há nenhuma alusão, nos *sites*, a projetos e ações voltadas ao enfrentamento de questões sociais. Por outro lado, é importante ressaltar que, por meio de outras fontes, averiguou-se que um destes estabelecimentos participa de um projeto de inclusão social – Programa Bom Aluno – e outro já recebeu o Selo Escola Solidária por sua atuação na esfera social em mais de uma edição. A ausência de referência a estes fatos não faz parte dos propósitos da pesquisa, mas parece indicar a não-centralidade de atividades de "responsabilidade social" nas propostas pedagógicas destas escolas ou a inexistência de interesse em uma divulgação destas atividades para sua clientela.

Por fim, chegou-se à análise dos *sites* das demais 32 instituições de ensino, o que serviu de base para a construção da tipologia explicitada na próxima seção, que busca distingui-las e dividi-las em grupos de acordo com alguns aspectos comuns presentes nas respectivas propostas pedagógicas. Esta tipologia foi inspirada, em parte, no trabalho de Tiramonti e Ziegler (2008), que operam uma classificação das instituições de ensino que atendem camadas médio-altas da população argentina e apresentam preocupações sociais. Na pesquisa, as 32 escolas privadas localizadas nas dez principais UDHs de Belo Horizonte, foram classificadas em três grupos: Solidariedade Instrumental, Caridade Cristã e Responsabilidade Crítica.

Na impossibilidade de explorar todo o universo escolar contemplado na tipologia, optou-se por selecionar, dentro de cada um dos grupos, uma escola que, por suas características e pelo tipo de oferta de atividades de "responsabilidade social", pudesse ser considerada representativa ou "típica" de seu grupo. Para tanto, foram usados como critérios fundamentais de seleção das escolas o recebimento do Selo Escola Solidária em mais de uma edição (bem como outros tipos de certificações pela atuação na esfera social)[32] ou o desenvolvimento de projetos de

[32] Além do Selo Escola Solidária, as seguintes premiações foram recebidas por estas escolas: Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social, Troféu Solidariedade na Ponta dos Pés, Certificado Escola Voluntária e Certificado Projeto Escola Irmã.

inclusão social, como o Incubadora de Talentos (Fundação Danilo Pena, 2010)[33] e o Programa Bom Aluno (Instituto Bom Aluno do Brasil, 2010)[34], já que estes atestam a existência concreta e o reconhecimento da atuação educativa em prol da "responsabilidade social" por parte desses estabelecimentos de ensino. É interessante constatar que, dentre as 32 escolas que tiveram seus *sites* examinados, 24 atendem a pelo menos um destes critérios.

Em dois dos estabelecimentos participantes da pesquisa, o contato com pais de alunos não foi mediado pelas escolas, fato compreensível e já esperado, sobretudo por se tratar de instituições privadas, que atendem grupos sociais favorecidos. Com efeito, as relações estabelecidas entre estas escolas e seus "clientes" são muitas vezes tensas ou delicadas e ocorrem em um mercado caracterizado pela existência de uma concorrência acirrada. Por isso, nestes casos, a aproximação com as famílias dependeu quase exclusivamente da mobilização da própria pesquisadora, mediante o recurso à técnica da "bola de neve", em que pais entrevistados indicavam outras famílias, favorecendo, deste modo, o contato com possíveis participantes. No entanto, também é importante enfatizar a dificuldade deste contato e da aceitação em participar da pesquisa, em decorrência de uma postura de defesa da privacidade bastante usual em frações superiores da classe média.

A metodologia de trabalho com os pais de alunos necessitou, portanto, ser ajustada às exigências encontradas em campo. Assim, optou-se por fazer uma escolha casual, em cada escola, de cerca de dez famílias com as quais foi possível estabelecer contato e que se mostraram disponíveis para participar da pesquisa. Este critério de seleção mostrou-se adequado, pois permitiu que a investigação abrangesse pais com diferentes demandas relativas à educação escolar e, consequentemente, diferentes condutas, expectativas, estratégias de escolarização e critérios de escolha do estabelecimento de ensino. Evitou-se, desta forma, um possível enviesamento do estudo, caso fossem selecionadas somente famílias que demonstravam uma forte adesão às atividades educativas de cunho social.

---

[33] Projeto criado e mantido pela associação filantrópica Fundape (Fundação Danilo Pena), que tem como objetivo custear e oferecer suporte, em escolas particulares, aos estudos de crianças e jovens de meios populares, que apresentam um alto desempenho acadêmico. Quanto a isso, ver Zica (2010).

[34] Programa de apoio educacional a jovens de baixa renda que, devido a seu satisfatório desempenho escolar, são preparados e inseridos em escolas da rede privada, com o intuito de fortalecer sua formação acadêmica. Ver Ratton (2010).

Na tentativa de situar, ainda que de modo aproximativo, cada família investigada dentro de um estrato social, usando como referência a TAB. 1 – Modelo da estratificação social brasileira, foram considerados principalmente os dados referentes ao tipo de ocupação dos genitores e ao seu nível de escolaridade, bem como, quando disponíveis, estes mesmos dados sobre os avós paternos e maternos, para verificar a trajetória familiar no espaço social. Embora o questionário não fornecesse dados sobre a renda familiar, o local de moradia possibilitou estimar, indiretamente, o nível de rendimento das famílias interrogadas.

Secundariamente, foram analisadas informações relativas a aspectos simbólicos da vida familiar, como estilos de vida, hábitos e práticas, conforme apresentado na primeira seção da fundamentação teórica desta tese. Em linhas gerais, portanto, foram tidas como pertencentes às frações superiores da classe média aquelas famílias que, além de ocuparem uma posição intermediária na estrutura social, em função de seu volume de capital social, cultural, simbólico e, sobretudo, econômico, apresentavam determinadas estruturas deste capital – devido à trajetória acadêmica e profissional de seus membros e práticas culturais e estilos de vida, dentre outros aspectos – que permitiram situá-las em um segmento superior dentro da posição intermediária por elas ocupada.

Buscou-se, desta maneira, estabelecer relações entre características primárias e secundárias das famílias participantes e suas dinâmicas de escolarização e de elaboração dos critérios de escolha do estabelecimento de ensino, esperando que essas ajudassem a elucidar suas demandas, expectativas e condutas relativas à educação escolar. De fato, considerou-se que as posturas em relação à educação dos filhos resultam tanto de uma trajetória anterior quanto de uma posição social no presente e de valores relacionados a esta posição, como a percepção da escola e de seu significado na formação dos filhos.

3.3 Construção de uma tipologia dos estabelecimentos de ensino

Conforme mencionado anteriormente, para analisar o universo escolar abrangido pelo presente estudo foi construída uma tipologia, para a qual se usou como referência a noção de “tipo ideal” de Max Weber (1993). O método tipológico criado por este autor é um instrumento de análise científica que consiste na comparação de elementos da realidade e na construção de modelos simplificados

com base em similaridades, particularidades e aspectos essenciais neles identificados. Tais modelos ou tipos são ditos “ideais” por auxiliar o pesquisador na compreensão de fenômenos sociais complexos.

Na concepção de Weber, o tipo ideal é um valioso recurso analítico para o cientista social, uma vez que aponta o caminho para a formação de hipóteses e para a construção de relações “objetivamente possíveis” entre determinados elementos. O autor sustenta que tal recurso tem caráter abstrato, na medida em que os tipos ideais não se manifestam (ou apenas esporadicamente o fazem) em sua pureza conceitual; portanto, não consistem em uma exposição da realidade em seus aspectos mais gerais, mas em um instrumento de apreensão sociológica de fatos e eventos sociais em suas particularidades: “[...] a finalidade da formação de conceitos de tipo ideal consiste sempre em tomar rigorosamente consciência não do que é genérico, mas, muito pelo contrário, do que é específico a fenômenos culturais” (WEBER, 1993, p.145).

Em consonância com isso, ressalta-se que a tipologia elaborada a partir das análises preliminares dos *sites* escolares busca apresentar uma construção “típico-ideal” do universo escolar investigado, destacando os aspectos centrais de cada grupo, os quais derivam de suas particularidades e características comuns. Nesta classificação e na denominação de cada grupo foi considerado o teor dos discursos e das propostas de “responsabilidade social” das escolas pertencentes ao universo investigado. Ou seja, foram analisados, nos *sites* de cada estabelecimento de ensino, as expressões empregadas na definição dos valores que guiam sua ação educativa, suas propostas pedagógicas de cunho social, o desenvolvimento de projetos curriculares ou extracurriculares na área social, a existência de programas de inclusão e o recebimento de premiações ou certificações por sua atuação nessa esfera. Após a análise, as 32 escolas foram classificadas dentro dos três tipos descritos a seguir:

3.3.1 “Solidariedade instrumental”

Trata-se do grupo mais numeroso dentro do universo investigado, constituído por dezenove escolas, tanto laicas quanto confessionais, embora o termo “solidariedade” remeta a uma dimensão mais laica da “responsabilidade social” destas escolas, cuja atuação concentra-se majoritariamente em propostas e práticas

de voluntariado ditas “solidárias”. Tais propostas, bastante similares à perspectiva de RSE (Responsabilidade Social Empresarial) seguida pelo terceiro setor, concebem o “outro” como sujeito das ações de solidariedade, traçando uma importante diferença em relação à posição ocupada por aqueles que formulam, organizam e desenvolvem tais ações. Com efeito, este grupo de escolas caracteriza-se por desenvolver uma relação estratégica com as ações sociais, vislumbrando possibilidades de ganho para os educandos, que vão além da interação com indivíduos de outros universos socioculturais. Em especial, é incentivada uma relação “controlada” ou “vigiada” com esses indivíduos, com objetivos de caráter instrumental, como garantir uma utilização construtiva do tempo livre, enriquecer a aprendizagem dos alunos e, principalmente, contribuir para a formação de “líderes” capazes de atuar, intervir e promover transformações na realidade social.

A terminologia empregada por estas escolas na construção de seus discursos e de suas propostas pedagógicas de “responsabilidade social” apresenta, por um lado, semelhanças com os demais grupos: responsabilidade social, solidariedade, consciência (cristã), cidadania, inclusão, voluntariado, doação, transformação social, ações sociais, assistencialismo; por outro, destacam-se também termos e expressões que atestam o caráter mais instrumental das atividades de “responsabilidade social” neste grupo: aprendizagem e construção de habilidades na convivência com os “diferentes”, desenvolvimento de projetos de atuação e de intervenção na realidade social, uso construtivo do tempo livre, formação de lideranças socialmente responsáveis, empreendedorismo de cunho social.

A maior parte das propostas pedagógicas deste grupo refere-se a projetos extracurriculares e voluntários, como: Gincana da Solidariedade, Projeto Social Missionário, Escola na Rua, Geração de Renda, Campanha de Doação, Projeto Pastoral, Rede Solidária, entre tantos outros. São também promovidos alguns programas de assistência social que não contam com a participação do corpo discente: Projetos Sociais com Instituições Parceiras, Sistema de Educação Responsável, Casa da Acolhida, Programa Catarata tem Cura. Os projetos curriculares na área social, por outro lado, aparecem com menor frequência.

Em relação à inclusão social, uma das instituições concede uma “bolsa social” a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, enquanto três aderiram ao Programa Bom Aluno, mas apenas uma menciona tal fato em seu *site*. Por fim, das dezenove instituições de ensino deste grupo, dez já

receberam o Selo Escola Solidária em uma ou mais edições, mas nem todas anunciam a obtenção do prêmio. Por outro lado, uma delas cita esta premiação como um dos motivos pelos quais a escola deveria ser escolhida por pais de alunos, o que mostra a importância diferenciada atribuída por esta instituição à abordagem de questões sociais. Os certificados Projeto Escola Irmã e Escola Voluntária também já foram recebidos por uma escola do grupo, e os troféus Solidariedade na Ponta dos Pés e Ação e Cidadania, por outra.

Este grupo parece reunir características identificadas por Tiramonti e Ziegler (2008), na Argentina, nos grupos por elas *denominados "ayuda minimalista" e "filantropía, management y gratificación".*

O primeiro deles é caracterizado por projetos pedagógicos de caráter esporádico, de curto prazo e com objetivos limitados, que possibilitam contatos ocasionais com outras realidades socioculturais. Estes são marcados por ajudas efêmeras, as quais carregam uma visão do "outro" não como sujeito de direitos, mas como destinatário de assistência social. Neste caso, a ênfase está, sobretudo, na construção de habilidades e de conhecimentos por meio de eventuais contatos com outras realidades socioculturais, o que não exclui a busca secundária por uma sensibilização – de caráter cristão ou não – pelos problemas sociais. Em relação aos alunos, estes projetos serviriam, principalmente, para acentuar os vínculos existentes entre eles próprios, reforçando o sentimento de pertencimento a um grupo que compartilha estilos de vida bem específicos.

Seguem algumas declarações, extraídas dos *sites* de instituições pertencentes à tipologia desta pesquisa, que serviram para enquadrá-las neste grupo da "Solidariedade Instrumental":

> Formação Social visa a possibilitar aos alunos momentos de experiência, reflexão e ação que favoreçam a mudança de mentalidade, a conversão do coração e a capacitação teórica e prática, em vista da formação de agentes de transformação social [...].

> O aluno é estimulado a questionar o meio em que vive, a interagir com o ambiente e com os outros e, por fim, a conhecer-se. Cada vivência, cada descoberta é transformada em aprendizado. Com a aplicação prática desta linha de pensamento, os alunos são motivados a utilizar a criatividade em seu sentido mais pleno e, assim, construir explicações para a realidade tornando-se pessoas autônomas, éticas, solidárias e com grande bagagem de conhecimento.

> O engajamento em ações voluntárias auxilia enormemente o desenvolvimento social, cultural e humano dos estudantes, encoraja o uso construtivo do tempo livre, desenvolve o espírito de equipe, bem como a cooperação mútua, possibilita a oportunidade de trabalhos reais, de modo a ressaltar as habilidades específicas de cada um.

O segundo grupo identificado por Tiramonti e Ziegler (2008), mais próximo da abordagem tipicamente instrumental de RSE, apresenta uma visão ainda mais utilitária. O foco de suas atividades na esfera social é promover em seus alunos vantagens competitivas, como a capacidade de desenvolver atividades de intervenção sobre o social, colocando em prática habilidades de empreendedorismo, gestão e liderança indispensáveis à manutenção da posição de privilégio e de protagonismo de seu grupo social de pertencimento.

No levantamento feito para esta pesquisa, também foram encontrados estabelecimentos com discursos que revelam objetivos similares aos acima citados:

> Educar e qualificar pessoas, a partir de valores cristãos, para serem cidadãos e cidadãs críticos(as), criativos(as), responsáveis e capazes de atuar na transformação da sociedade. Formar lideranças socialmente responsáveis sempre foi e sempre será nossa metodologia [...].

> Objetivo da Rede Solidária: despertar o sentimento de solidariedade e cooperação entre as pessoas que constituem o universo acadêmico em que estamos inseridos, bem como a disposição para empreender ações que beneficiem outros grupos e/ou instituições necessitadas.

Nesta pesquisa, essa característica pode ser identificada, sobretudo, em estabelecimentos de ensino que já têm consolidada, entre as frações superiores da classe média e entre as elites dirigentes, uma tradição de excelência acadêmica e de formação de líderes.

Na presente tipologia, optou-se por reunir neste mesmo grupo todas as escolas cujas modalidades de intervenção sobre o social apresentam um caráter predominantemente instrumental. Com efeito, trata-se de instituições cujas propostas pedagógicas e ações educativas de “responsabilidade social” têm como principal finalidade a formação de líderes e a manutenção da posição social ocupada por seus alunos, fazendo do contato com outras realidades socioculturais um instrumento para o reforço e a construção de habilidades e de conhecimentos e para o estreitamento dos laços sociais dentro do próprio grupo de pertencimento.

3.3.2 “Caridade cristã”

O termo “caridade” é adotado na denominação deste grupo por remeter à dimensão mais estritamente religiosa de suas propostas e práticas de “responsabilidade social”, as quais se concretizam, na maioria dos casos, através de ações de caridade. Este tipo de responsabilidade é similar, resguardando-se as especificidades do campo educacional, à primeira fase da RSE. De fato, este grupo é formado por nove instituições de ensino confessionais, de orientação católica, cuja principal característica está no estímulo à prática do assistencialismo e da filantropia, apoiada em valores cristãos de fraternidade, solidariedade, compaixão e ajuda ao próximo.

Embora as ações sociais promovidas por estas escolas apresentem, na maior parte dos casos, um caráter esporádico e uma visão do “outro” como sujeito que necessita da assistência daqueles com melhores condições econômicas – assim como na já citada categoria da “*ayuda minimalista*” (TIRAMONTI; ZIEGLER, 2008) –, a busca pela sensibilização por causas sociais e pelo desenvolvimento de valores cristãos assume aqui um papel primordial. Por isso, considera-se que as instituições contempladas nesta categoria aproximam-se em maior medida do grupo denominado por Tiramonti e Ziegler (2008) como “*caridad edulcorada*”, o qual, ancorado no discurso cristão, faz referência ao altruísmo como um virtuoso ato de compaixão e de auxílio aos “mais necessitados”, proporcionando também, de acordo com as autoras, uma retribuição emocional aos alunos, uma vez que estes sentem-se enaltecidos por suas virtudes pessoais.

Outra questão que diferencia as escolas da “Caridade Cristã” daquelas confessionais da “Solidariedade Instrumental” é que trata-se, nesse caso, de estabelecimentos de ensino que, embora tradicionais em Belo Horizonte por sua longa atuação na área educacional, não costumam ser reconhecidos por sua excelência acadêmica e por uma ação pedagógica voltada para a formação de líderes.

Alguns termos frequentemente empregados por essas escolas são: responsabilidade social, fraternidade cristã, paz, justiça social, assistência social, solidariedade, transformação social, filantropia, ações solidárias e inclusivas, cidadania, doação, compromisso social.

Os trechos a seguir, extraídos dos *sites* institucionais, ajudam a compreender como questões relacionadas à “responsabilidade social” estão vinculadas às missões e aos valores de escolas deste grupo:

> O ser humano deve ser percebido em três aspectos fundamentais: corpo, inteligência e espírito. Seu desenvolvimento integral só é alcançado trabalhando-se essas dimensões simultaneamente, sob uma ótica cristã e socialmente responsável. [...]. A ação educativa é pautada, portanto, na importância dada à educação de cada homem e de cada mulher de modo que os capacitem a construir seu próprio ser, a buscar relações de autonomia, a promover a convivência democrática, aprendendo a participar e realizar seus projetos de vida para o serviço à sociedade.

> O Colégio [...] tem por finalidade promover uma educação evangelizadora, através de uma Comunidade Educativa, tendo por base o Evangelho que desperta para a fraternidade cristã e que leva cada pessoa a assumir o seu destino histórico e a empenhar-se na transformação da sociedade, tendo em vista o seu bem pessoal e o da Comunidade Humana.

> A proposta pedagógica do Colégio [...] está pautada na formação humana inspirada no exemplo de Francisco de Assis, baseada nos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; [...] nos princípios humanos e cristão-franciscanos pautados pela paz e pela solidariedade. [...] A meta maior é envolver toda a comunidade escolar em projetos comuns, que contribuem para a construção de uma cultura de solidariedade e comunhão.

> [Nossas atividades propiciam] o contato com a dura realidade de numerosas famílias que tiram seu sustento daquilo que muitas vezes descartamos... Essas vivências produzem efeitos muito eficazes na construção de indivíduos críticos, cônscios de suas responsabilidades e solidários.

Dentre os projetos propostos, prevalecem as campanhas de doação a populações carentes e as obras de assistência social. Alguns dos projetos extracurriculares voluntários desenvolvidos em escolas deste grupo são: Projeto Doação de Alimentos, Projeto Social Sorriso Solidário, Projeto Latinhas da Fraternidade, Projeto Partilha de Saberes e Projeto Alegria Partilhada. São também promovidas visitas a asilos, creches e comunidades carentes. Entre os projetos e as obras sociais que não contam com a participação direta dos alunos, podemos citar: Projeto Gratuidade Noturno, Casa Pequeno Cristo, Obra São José, Departamento de Serviço Social.

Apenas uma das escolas do grupo afirma, em seu *site*, desenvolver um projeto curricular de “responsabilidade social”, o qual, no entanto, é realizado somente uma vez por ano. Por fim, cabe citar que três instituições de ensino deste

grupo aderiram a programas de inclusão social reconhecidos – o Bom Aluno e a Incubadora de Talentos –, embora as demais possam contar com projetos não citados em seus *sites*. Em relação aos certificados pela atuação na área social, uma escola sustenta já ter recebido o Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social, enquanto outras cinco receberam o Selo Escola Solidária em uma ou mais edições, segundo informações do Instituto Faça Parte (2010), ainda que este fato não seja mencionado nos *sites* de todas as escolas premiadas.

3.3.3 "Responsabilidade Crítica"

Trata-se do grupo que reúne a menor quantidade de escolas – apenas quatro. Três delas são cooperativas de ensino cujas entidades mantenedoras são formadas por pais de alunos e/ou educadores da própria instituição. São caracterizadas por um discurso voltado à busca de conscientização sobre as desigualdades sociais e de construção de atitudes tolerantes e livres de preconceitos na convivência com o "outro". É enfatizado o comprometimento social e a necessidade de mudança de mentalidades e de construção de uma sociedade mais igualitária.

Além de uma terminologia similar àquela adotada por escolas dos grupos anteriores, são empregados termos e expressões que indicam, pelo menos nominalmente, o caráter mais crítico das propostas e atividades de "responsabilidade social" colocadas em prática pelas instituições de ensino deste grupo. Com efeito, aqui o principal propósito da formação para "responsabilidade social" parece ser, além da compreensão intelectual da realidade, a preparação dos alunos para a oposição às disparidades sociais. Dentre os termos utilizados, podemos citar: combate ao elitismo e ao preconceito em suas diversas manifestações, construção de uma sociedade igualitária, comprometimento com causas sociais, busca do "bem comum" aliada ao enfrentamento das desigualdades sociais, aceitação da diversidade, negação de privilégios e abertura da escola a todos.

Seguem algumas citações extraídas dos *sites* dessas instituições de ensino, as quais mostram algumas das características do grupo evidenciadas nesta seção:

> Para quem almeja viver numa sociedade justa e igualitária, a necessidade de se lutar por uma economia solidária não deve ser motivo de espanto, na medida em que vivemos em um mundo não solidário no qual a economia

> frequentemente é tida como um puro e simples sinônimo de competição. Assim, percorremos com os alunos um longo caminho para que pudéssemos entender o que configura nossa sociedade como não solidária.
>
> Esta escola já surgiu com uma filosofia bem definida, [...] ela deveria repassar aos alunos os ideais de seus pais: liberdade de opinião, pensamento, credo e filosofia pessoal de vida; rejeição ao autoritarismo e ao preconceito em todas as suas formas [...]. Possibilitando o exercício da responsabilidade social da escola como um todo frente à comunidade, atuando em projetos e campanhas sociais para uma sociedade igualitária e justa, viabilizando o exercício da cidadania e da solidariedade, a formação de sujeitos sociais e éticos, que se comprometem com a humanidade e não apenas com interesses e necessidades pessoais, o contato do corpo discente com outras realidades sócio-econômicas.
>
> [Esta escola] pretende ainda incentivar o compromisso com a redução das diferenças sociais e econômicas da nossa sociedade. [...] Esses valores são traduzidos num ideal de homem que seja participativo, cooperativo, que tenha o bem comum como fundamento de suas ações; num ideal de sociedade que seja igualitária, que não tolere as injustiças de qualquer natureza, que propicie aos seus integrantes possibilidades para a realização dos seus projetos de vida sem que o bem comum seja descuidado.
>
> A ação educacional é orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, para o fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, para a construção de uma sociedade planetária fundada na igualdade, na solidariedade, na democracia, na justiça e na paz. [...] A diversidade e todos os processos inclusivos são valorizados, repudiando-se qualquer forma de preconceito, discriminação ou exclusão.

Apenas um dos estabelecimentos promove campanhas de doação a associações de diferentes tipos, e não é característica do grupo priorizar práticas assistencialistas e filantrópicas, uma vez que o propósito principal de suas propostas pedagógicas de "responsabilidade social" é a conscientização acerca das disparidades sociais e a busca pela formação de indivíduos capazes de conviver e atuar em uma sociedade mais justa. Tampouco está presente em seus discursos a proposta de desenvolvimento de projetos que não envolvam o corpo discente, nem de projetos extracurriculares voluntários de assistência, visitas e obras sociais. Pela análise dos *sites* institucionais depreende-se, portanto, que as questões relacionadas à "responsabilidade social" estão integradas ao currículo escolar, sendo privilegiado um contato constante com indivíduos provenientes de outros universos socioculturais, mediante a inserção de alunos bolsistas na própria escola ou o desenvolvimento de projetos de longa duração.

Por fim, é interessante notar que esse grupo é o único em que nenhuma das escolas divulga o recebimento de prêmios por sua atuação na esfera social.

Significaria tal fato uma atitude de recusa da premiação, representando a afirmação de um traço identitário típico destes estabelecimentos?

* * *

Uma vez apresentados os três grupos da tipologia construída para esta pesquisa, vale relembrar que, assim como na noção de tipo ideal de Weber (1993), também nesta investigação nem sempre uma escola apresenta todas as características de seu grupo. Em sentido similar, cabe observar que em alguns casos uma mesma instituição de ensino pode apresentar características consideradas “típicas” de mais de um grupo. Isso acontece, por exemplo, em escolas confessionais, que, embora estimulem a prática da caridade cristã, foram inseridas no grupo da “Solidariedade Instrumental”, posto que a ênfase de suas propostas de “responsabilidade social” recai, sobretudo, sobre a formação de futuros líderes empreendedores.

É também importante explicar que, assim como defende Weber (1993), as tipologias devem ser consideradas “ideais” apenas em seu sentido puramente lógico, não se confundindo, portanto, com a noção do “dever ser” ou do “exemplar”. Assim, os termos empregados para definir os grupos desta pesquisa (“Caridade Cristã”, “Solidariedade Instrumental” e “Responsabilidade Crítica”), definidos com base nos discursos das próprias escolas, são apenas meios auxiliares na caracterização dos tipos, não pretendendo guardar nenhuma conotação avaliadora das ações e práticas educativas efetivamente desenvolvidas por essas instituições de ensino.

Vale esclarecer, ainda, que essa tipologia necessitou ser aperfeiçoada no decorrer da pesquisa, de acordo com a realidade encontrada em campo. De todo modo, sua finalidade foi oferecer uma primeira distinção entre as propostas pedagógicas de “responsabilidade social” encontradas no universo investigado, auxiliando na compreensão do fenômeno, orientando a seleção das escolas para o desenvolvimento dos estudos de caso e evitando um amálgama entre realidades nominal e formalmente semelhantes, mas distintas em seu conteúdo.

4 A “RESPONSABILIDADE SOCIAL” NO MERCADO ESCOLAR: UM ESTUDO DE TRÊS CASOS

Neste capítulo, são apresentados e analisados os resultados da pesquisa empírica, de caráter exploratório, realizada em três instituições privadas de ensino, localizadas na região metropolitana de Belo Horizonte. Seguindo os procedimentos metodológicos descritos no capítulo precedente, selecionou-se uma escola para cada grupo da tipologia referida, segundo os seguintes critérios: presença, em seus discursos, de propostas pedagógicas voltadas à formação da “responsabilidade social” por meio de experiências cognitivas; existência, em suas praticas educativas, de atividades de cunho social ou de programas de inclusão social e, se possível, evidência de ações de “responsabilidade social escolar”, mediante o recebimento do Selo Escola Solidária ou de certificações afins; aquiescência à participação e colaboração com a pesquisa, mediante a concessão de entrevista por parte de seus dirigentes, permissão para a consulta de documentos internos da instituição, para observações *in loco* e, se possível, intermediação do contato com pais de alunos.

O objetivo da pesquisa empírica foi, por um lado, conhecer e compreender, através da inserção em campo, diferentes propostas e práticas de “responsabilidade social” no mercado escolar. Como explicado anteriormente, apesar de este não ser o interesse central da investigação, o conhecimento da oferta foi fundamental para analisar as demandas parentais.

Serviram, pois, como fontes informativas sobre as propostas pedagógicas e as práticas educativas das escolas selecionadas a consulta aos documentos delas emanados (PPP, jornais e *sites*), a realização de entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos e a observação não sistemática de atividades de “responsabilidade social” que contam com a participação de alunos de diversas faixas etárias (Ensino Fundamental e Médio).

Por outro lado, buscou-se apreender, mediante a aplicação de um questionário e a realização de entrevistas, os significados e o valor atribuídos pelas famílias às atividades escolares de “responsabilidade social”. Estas informações foram de grande importância na busca de relações entre a oferta educativa e as demandas parentais por experiências educativas voltadas a questões sociais, e sua análise consistiu no foco desta pesquisa.

As três seções deste capítulo são dedicadas à apresentação e à discussão dos três estudos de caso, tendo-se utilizado, para tanto, os seguintes eixos de análise:

- as propostas pedagógicas de “responsabilidade social” dos estabelecimentos de ensino investigados;
- as práticas educativas de “responsabilidade social” promovidas por estas escolas;
- a divulgação das atividades sociais escolares à comunidade e às famílias;
- o perfil das famílias investigadas;
- os critérios parentais de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos;
- as demandas parentais por propostas pedagógicas e práticas educativas de “responsabilidade social”.

O confronto entre os casos estudados e uma análise mais aprofundada dos resultados da pesquisa empírica, à luz dos referenciais teóricos aqui adotados, serão apresentados no capítulo conclusivo da tese.

4.1 Primeiro caso: a “Solidariedade Instrumental”

A primeira instituição de ensino investigada neste estudo pertence ao grupo aqui denominado “Solidariedade Instrumental”. Conforme exposto no capítulo anterior, este é o grupo mais numeroso dentro do universo investigado, formado por dezenove escolas da rede privada (tanto laicas quanto confessionais) e majoritariamente composto por estabelecimentos de ensino de alta *performance*, isto é, bem-sucedidos na preparação de seus alunos para os principais exames. O elemento unificador de seus discursos pedagógicos de “responsabilidade social” consiste em propostas voltadas, sobretudo, ao desenvolvimento de ações solidárias de voluntariado, com objetivos formativos de caráter instrumental, como a construção de habilidades e competências relacionadas ao empreendedorismo e à gestão, favorecendo, entre os alunos participantes dos projetos de cunho social, disposições para uma utilização construtiva do tempo livre e uma formação ampla e diversificada, preparando-os para ocupar, na vida adulta, posições de liderança no universo social.

Foi extremamente difícil a abertura à pesquisa das instituições de ensino deste primeiro grupo, no geral bastante reticentes quanto a qualquer olhar externo que possa questionar e prejudicar de alguma maneira sua imagem positiva já

consolidada entre a classe alta e as frações superiores da classe média. De todo modo, após tentativas de contato com diversas escolas, muitas vezes sem nenhum retorno, logrou-se obter a autorização para a realização da investigação em um estabelecimento confessional, com alta reputação na esfera educacional de Belo Horizonte, o qual, ao contrário dos demais contatados, atendeu imediatamente ao convite, dispondo-se a contribuir com a pesquisa.

Este estabelecimento, doravante identificado pelas siglas iniciais do grupo ao qual pertence (SI), tem sua sede na 6ª Unidade de Desenvolvimento Humano de Belo Horizonte (UDH), cujo IDH, segundo o relatório da Fundação João Pinheiro, é de 0,964 em uma escala de 0 a 1.[35] A boa reputação de que goza o Colégio SI se deve, dentre outros fatores, à sua história de formação das elites dirigentes da cidade e aos bons resultados de seus alunos em exames como o vestibular e o Enem, como será discutido adiante.

Sua sede foi fundada em 1934, por uma congregação religiosa católica, no mesmo bairro em que se encontra atualmente. A inauguração do prédio da escola recebeu, segundo informações institucionais, grande destaque por parte da imprensa local da época, e o *site* destaca que, ao longo das décadas seguintes, nesse "bairro elegante", o Colégio SI "[...] se consolidou como uma das mais importantes instituições educacionais do país", formando "[...] importantes nomes das cenas política, social e cultural, que se destacaram na construção da história de Minas e do Brasil". Ainda de acordo com o site, "[...] o contínuo aprimoramento de sua proposta pedagógica, aliado à competência profissional de seus funcionários e à infraestrutura e aos serviços sempre renovados à luz dos avanços sociais e tecnológicos", propiciou a criação de duas filiais da escola, na região metropolitana de Belo Horizonte e contribuiu para a construção da imagem de um colégio "[...] bem estruturado, estável e respeitado". Percebe-se que todo o discurso desta escola é organizado para sustentar sua boa reputação e atrair seu público-alvo, constituído por frações superiores da classe média e pela classe alta, ou, como afirmado em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), por alunos que vêm de "[...] um meio social privilegiado". Estas características do Colégio SI, aproximam-no, em grande medida, do "Colégio Santo Tomás", descrito por Almeida (2002) em seu estudo dedicado a investigar as formas de escolarização praticadas pela elite paulista.

---

35 Dados expostos na TAB. 2, no segundo capítulo desta tese.

A pesquisa de campo foi realizada em uma das filiais da rede, fundada em 2007 e situada na região metropolitana, em um bairro cercado por condomínios fechados em que residem famílias de alto nível socioeconômico e vizinho de uma das UDHs de Belo Horizonte mais bem posicionadas no referido relatório.[36] A localização do Colégio SI reforça, portanto, a existência de um espaço segregado de socialização de sua clientela, estratégia frequentemente adotada pelas classes mais bem posicionadas na estrutura social, que tendem a se isolar em ilhas mais ou menos homogêneas no panorama da cidade, segundo Bauman (2004).

O Projeto Político-Pedagógico dessa unidade do Colégio SI, doravante denominada "Vale Real", sustenta o seguinte:

> O Colégio SI – Unidade [Vale Real] começa a sua história de ensino e educação em um cenário privilegiado: uma escola bonita, moderna, contextualizada, em condições diferenciadas para que o aluno possa desenvolver com eficácia as suas atividades educacionais e se desenvolver como pessoa humana (PPP, Colégio SI).

Com efeito, chama a atenção a grandiosidade do estabelecimento, com uma ampla e moderna recepção, quadras esportivas cobertas, piscina, elevadores e uma infraestrutura privilegiada, como afirmado no PPP.

No que diz respeito às modalidades de ensino, as três unidades do Colégio SI oferecem desde os primeiros anos da Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Trata-se de uma rede de grande porte: a sede contava, no primeiro semestre de 2012 (período de realização da pesquisa), com cerca de 3800 alunos distribuídos em todos os segmentos de ensino, e, a filial em que foi desenvolvida a pesquisa, com 1736 alunos. Na época da coleta dos dados, a mensalidade variava entre R$ 760 e R$ 770, sendo muito pequena a diferença entre os valores cobrados para os diferentes níveis de ensino, o que não foi observado com frequência nas outras escolas investigadas, em que a mensalidade vai aumentando progressivamente da Educação Infantil até os últimos anos do Ensino Médio. Não obstante, este valor se aproxima daqueles cobrados pelas principais instituições de ensino da região centro-

[36] De acordo com autores que se dedicam à Sociologia Urbana, a tendência a um isolamento e a um fechamento das classes médio-altas e altas em condomínios horizontais, geralmente de alto luxo, marca o atual modelo de organização das cidades, sobretudo nos países em desenvolvimento. Em nosso país, esse fenômeno tem ocasionado um agravamento da segregação socioespacial e uma crescente polarização dos grupos sociais em nossas metrópoles. De fato, esses condomínios, cercados de muros e aparatos de segurança, limitam a circulação e a convivência entre pessoas de diferentes posições sociais, oferecendo tranquilidade e qualidade de vida acessíveis a poucos. Ver Caldeira (2000); Oliveira Jr. (2008).

sul de Belo Horizonte, segundo informações disponíveis na Rede Mercado Nacional & Mercado Virtual (2012).

O Colégio SI apresenta, em suas três unidades, características bastante típicas da “Solidariedade Instrumental”, tanto no que se refere ao teor de sua proposta pedagógica quanto ao tipo de terminologia empregada em seus discursos. Sua escolha para um estudo de caso foi motivada não apenas por se tratar de uma das escolas com melhor reputação acadêmica neste grupo, mas também por ter sido premiada, na época da investigação, em todas as edições já concluídas do Selo Escola Solidária, além de participar do Programa Bom Aluno, dentre diversas outras ações de cunho social promovidas por seu Departamento de Evangelização, Pastoral e Ações Sociais (Depas). O SI oferece, ainda, através de sua mantenedora, cursos técnico-profissionalizantes e pré-vestibular gratuitos à comunidade.

A pesquisa no Colégio SI foi desenvolvida em duas etapas principais, a primeira das quais ocorreu na unidade de “Vale Real”. Após o estabelecimento de contatos iniciais com o gestor pedagógico de todos os segmentos de ensino, também supervisor do Ensino Médio, e a realização de um encontro no qual os objetivos e procedimentos da pesquisa foram devidamente explicados, obteve-se seu consentimento para o desenvolvimento da investigação, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida procedeu-se à análise do *site* institucional e de documentos relativos aos projetos sociais da escola, como o jornal informativo e o boletim eletrônico, materiais publicitários e um *blog* da Pastoral Social.

No caso deste colégio, todas as informações solicitadas foram prontamente fornecidas pelo gestor, que também concedeu uma entrevista, na qual explicou as propostas e práticas educativas de “responsabilidade social” da unidade do SI em que trabalha. Em visitas à escola, houve ainda uma conversa não registrada com o coordenador das ações da pastoral e o acompanhamento de uma visita a uma escola municipal, que contou com a presença de duas alunas e de um agente da pastoral.

A segunda etapa foi desenvolvida com pais de alunos, tanto da unidade em que se realizou a pesquisa de campo quanto naquela da sede, uma vez que as propostas e práticas de “responsabilidade social” investigadas são comuns às unidades do Colégio SI, e que o gestor entrevistado está na rede há 25 anos, já tendo trabalhado em todas elas. Essa uniformidade foi confirmada por entrevistados

cujos filhos já frequentaram duas unidades, bem como pela seguinte entrevistada, mãe de alunos desse colégio e ex-professora da unidade de “Vale Real” na época de sua inauguração:

> Eu gostei muito, sabe, assim... porque eles fizeram, levaram a gente para um sítio do colégio mesmo e a gente fez umas dinâmicas lá, foi passado para a gente o quê que é o Colégio [SI], os valores, né? A história do próprio [SI], a proposta da escola, como que a gente devia trabalhar e eu achei isso muito interessante porque cria uma unidade entre os... não só os professores, né? Entre todos os funcionários, porque eu acho isso muito importante... É a gente pensar assim, que a gente não está solto ali, que a gente está unido, então a gente pode contar um com o outro, a gente sabe em que caminho a gente está entrando, né? (PARTICIPANTE 5, MÃE).[37]

O acesso às famílias foi obtido mediante a técnica da “bola de neve”, conforme relatado no capítulo metodológico deste trabalho. Essa fase da investigação contou com a participação de oito mães e dois pais, os quais responderam a um questionário e concederam uma entrevista, e teve como finalidade explorar características sociais dos participantes, seus critérios de escolha do estabelecimento de ensino e suas principais demandas educativas, além de buscar compreender suas percepções a respeito das propostas e das ações de cunho social da instituição de ensino escolhida para os filhos.

4.1.1 Uma proposta de excelência acadêmica

Esta seção tem como finalidade identificar as propostas pedagógicas de “responsabilidade social” do Colégio SI e analisar os discursos a elas subjacentes. As fontes consultadas a respeito da oferta de ações na esfera social foram tanto primárias, como a entrevista realizada com o gestor pedagógico e as conversas informais com o coordenador e com um agente da pastoral, quanto secundárias, como o *site* institucional, o PPP, o jornal informativo semestral, o boletim eletrônico mensal, o *blog* de discussão das ações sociais e alguns materiais publicitários.

O *site* institucional constituiu uma fonte de grande relevância para a pesquisa, principalmente em função da importância que a *internet* conquistou, em tempos recentes, como meio privilegiado de comunicação e de divulgação do trabalho das

[37] Os depoimentos de famílias do Colégio SI foram obtidos por meio das entrevistas realizadas entre 14/04/2012 e 24/05/2012. Como nesta escola houve a participação tanto de pais quanto de mães de alunos, usou-se o termo “participantes”, em seguida especificando-os (PARTICIPANTE 1, PAI; PARTICIPANTE 3, MÃE...).

escolas para as famílias e a comunidade em geral. Com efeito, é através do *site*, em grande medida, que esta instituição busca construir uma imagem atrativa a seu público-alvo; nele são apresentadas a história, a missão, os principais projetos, as atividades extracurriculares, as ações da pastoral e notícias sobre o vestibular, dentre outras informações.

Conforme será exposto nesta seção, a terminologia adotada nos documentos do Colégio SI é polissêmica e mescla sobretudo elementos da abordagem cristã e instrumental (chegando a incorporar, em menor medida, também alguns elementos da perspectiva crítica de nossa tipologia).[38] No entanto, uma análise mais apurada das características da escola, do teor de suas propostas educativas e mesmo do perfil de seu público justifica seu enquadramento no primeiro grupo da tipologia, da "Solidariedade Instrumental". Por exemplo, na página principal do *site* é indicada a missão do Colégio SI, inspirada em valores cristãos, de "[...] criar condições para que seus alunos possam assumir com autonomia e responsabilidade o protagonismo de sua própria formação integral (integrada, crítica e criativa) na realidade" (*SITE*, COLÉGIO SI).[39] O *site* enfatiza, ainda, que a escolha desta instituição de ensino por parte dos pais requer o respeito aos valores comungados pela escola, "[...] aliados a um grande nível de exigência nos estudos". Também o PPP salienta, já em sua justificativa, que os eixos estruturadores da prática educativa da escola estão baseados "na formação humana e na excelência acadêmica". Percebe-se que a exigência da dedicação dos alunos aos estudos, com o objetivo de torná-los aptos a assumir a excelência em sua formação (e na vida social), consiste em uma das principais premissas da proposta formativa do Colégio SI.

O protagonismo social dos alunos almejado pela escola pode ser traduzido como a capacidade de compreender, atuar e promover transformações na realidade social, como mostram vários extratos do PPP: "[...] despertar os alunos para o conhecimento e a análise sociopolítico-econômica e religiosa da realidade, para que

---

[38] Esta polissemia da terminologia referente à "responsabilidade social" mostrou-se frequente já na análise preliminar do conteúdo das propostas pedagógicas apresentadas nos *sites* das instituições de ensino elencadas no primeiro levantamento feito para esta investigação, o que dificultou bastante sua classificação dentro da tipologia. O mesmo se repetirá nos demais casos investigados.

[39] As informações e os excertos extraídos do *site* e de documentos do Colégio SI foram consultados entre fevereiro e junho de 2012. Não é apresentada a referência de forma a garantir o sigilo em relação ao nome da escola em que ocorreu a investigação, apesar de este sigilo não ter sido solicitado por nenhuma das instituições participantes da pesquisa.

possam nela atuar de forma construtiva"; "[...] conhecer a realidade para, com espírito crítico e construtivo, transformá-la"; "[...] compreender os limites e possibilidades de uma ação transformadora". Além disso, o documento ressalta a importância, para a formação intelectual dos alunos, de que eles sejam capazes de desenvolver pesquisas e de selecionar, organizar e analisar informações, de modo a apreender e tomar posse dos mecanismos de produção do conhecimento e de construir novos saberes. De fato, o objetivo é formar "[...] sujeitos críticos, analíticos, criativos e conscientes de sua ação", que saibam "[...] identificar os limites e interfaces das diferentes áreas do conhecimento" e que "[...] participam do processo de construção do conhecimento socialmente acumulado, que se enxergam como produtores de um saber e são corresponsáveis pela produção social". Enfim, busca-se construir as competências necessárias à formação do "[...] cidadão de seu tempo", mais especificamente "aquele capaz de participar ativa e eficazmente da sociedade" (PPP, COLÉGIO SI).

Diversas atividades oferecidas pelo Colégio SI no semestre da execução da pesquisa de campo ilustram bem essa característica da proposta pedagógica da escola. O "Projeto de Metas", por exemplo, destinado aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, consistiu em um planejamento de suas atividades diárias e o estabelecimento de metas para o ano letivo, com finalidade de compreender a importância do foco, da disciplina e da organização para o sucesso nos estudos. Já a atividade de "Planejamento Financeiro", oferecida aos alunos do 7º ano, teve como propósito ensiná-los a lidar com o próprio dinheiro, através da anotação de seus gastos mensais em uma caderneta e da elaboração coletiva de uma cartilha de orientações sobre o planejamento das finanças pessoais. Outro exemplo é o "Programa LEGO Líder" (2012), de caráter extracurricular, cujo objetivo é desenvolver habilidades relacionadas à liderança, ao empreendedorismo e à inovação, consideradas fundamentais às exigências pessoais e profissionais que a nova geração enfrentará na vida adulta, através da resolução de desafios e de situações-problema, empregando *kits* educacionais de robótica da linha *Lego Education*.

O PPP afirma, ainda, que o processo educativo não pode se reduzir ao espaço da escola, mas deve levar em consideração também as relações familiares e aquelas construídas no meio sociocultural em que os alunos vivem e na sociedade como um todo. O Colégio SI considera necessário oferecer a seus alunos múltiplas

possibilidades de situações educativas em seu percurso de desenvolvimento e é nessa perspectiva que estão situadas suas propostas pedagógicas de "responsabilidade social", visto que "[...] o outro desempenha um papel fundamental no processo de crescimento e de amadurecimento pessoal" (PPP, COLÉGIO SI). A esse respeito, o gestor entrevistado sustenta:

> Se a escola tem condições de oferecer uma boa formação acadêmica, do ponto de vista filosófico, o acadêmico não é o único referencial do Projeto Pedagógico do Colégio [SI]. Há uma perspectiva do humano, das relações que a escola acredita, né? Então, quando a gente fala da formação da cidadania, o que é uma criança de um lugar favorecido do ponto de vista econômico ter uma consciência de bem comum, ter a consciência de um cidadão que tá numa sociedade integrada? É que possa atuar nessa sociedade a partir de valores (GESTOR PEDAGÓGICO, COLÉGIO SI).[40]

Por isso ele defende, em sua entrevista, a importância de que a formação para a cidadania envolva a vivência de situações concretas, para que a consciência e a sensibilidade em relação aos problemas sociais sejam despertadas nos alunos e se façam presentes, inclusive, em sua vida profissional futura, acenando, ainda que sutilmente, as posições de prestígio que provavelmente ocuparão no espaço social:

> […] você falar, em sala de aula de pobreza, de miséria é muito conceitual, é muito abstrato. Quando você possibilita a essa criança uma imersão em espaços realmente diferenciados de pobreza, de dor, de sofrimento, [...] isso vai marcar profundamente essa criança. Se um dia essa pessoa é um grande empresário, é um advogado, é um médico, nesse tempo de formação, se ela é tocada na sua sensibilidade, na sua possibilidade de poder ajudar ao outro, isso ela vai carregar para a vida inteira (GESTOR PEDAGÓGICO, COLÉGIO SI).

O gestor também explica que as propostas de cunho social do colégio envolvem não apenas os alunos, mas também o corpo docente, a equipe de funcionários e os pais, em uma tentativa de romper com o estereótipo de uma escola elitista e fechada aos problemas sociais:

> Caso contrário, atualmente, a gente corre o risco de ser uma escola extremamente elitista e ter uma identificação, ter um imaginário construído na sociedade, né, na comunidade de Belo Horizonte, da escola das elites, da escola dos ricos, da escola dos condomínios, e a gente quer justamente mostrar que essa escola, embora neste contexto, ela tem o seu bojo do Projeto Pedagógico em um cuidado com o social (GESTOR PEDAGÓGICO, COLÉGIO SI).

[40] Todos os trechos de depoimento do gestor pedagógico do Colégio SI apresentados neste capítulo foram extraídos da entrevista concedida em 28/03/2012.

Ainda sobre as propostas de natureza social do Colégio SI, após traçar, em sua entrevista, um perfil socioeconômico das famílias atendidas, que ele considera distanciadas dos problemas sociais do país, o gestor sustenta a necessidade de promover um maior contato dos alunos com o "mundo real", para que estes tenham uma formação mais ampla e que contemple o "bem comum":

> [...] é um público que está muito distante... os nossos meninos, as nossas crianças, nossos pais, a gente percebe que eles estão dentro de condomínios, eles estão dentro dos *shoppings*, eles estão nos aviões, eles estão fora do país... Mas o Brasil que eles conhecem é um Brasil muito limitado, muito restrito. O Brasil dos conflitos, da diversidade, da pobreza, o Brasil da periferia, a Belo Horizonte da periferia eles não conhecem, a periferia da [Vale Real] eles não conhecem, né? Conhecem pessoas que trabalham em suas casas, mas não sabem o contexto social destas famílias, as dificuldades, não sabem o que é um bairro em uma condição menos favorável, né? Pra gente é muito importante, na nossa proposta pedagógica, ampliar a formação destas crianças com uma perspectiva social, com uma perspectiva de bem comum, que saia dos muros das casas, dos edifícios. Então, a gente tenta mostrar pra estes meninos um Brasil mais real, né? (GESTOR PEDAGÓGICO, COLÉGIO SI).

Cabe notar que esta proposta abrange questões frequentemente presentes nas demandas educativas de famílias de parte da classe média, de acordo com pesquisas conduzidas em outros países. Segundo Ball (2006), por exemplo, na Inglaterra, certas famílias de classe média apresentam uma preocupação em propiciar, através da instituição escolar, um contato "seguro" dos filhos com a realidade social de seu país, enquanto Van Zanten (2007) identifica, na França, famílias desse mesmo segmento social cujo interesse volta-se para as finalidades sociais da escola e para a conciliação entre o "bem pessoal" e o "bem comum".

Conforme aludido anteriormente, a finalidade instrumental das propostas de "responsabilidade social" do SI confunde-se, em diversas ocasiões, com um discurso marcado por uma perspectiva filantrópica, que ressalta o "sentido de doação e de amor ao próximo", inerente às suas práticas educativas de cunho social. Nesse sentido, o artigo apresentado no *site* institucional sobre a Campanha da Fraternidade, desenvolvida anualmente na escola, trata da "[...] adesão à causa da solidariedade e da saúde de nossos irmãos mais carentes e enfermos" ao referir-se às visitas ao Hospital da Baleia. De forma semelhante, o projeto de Voluntariado Social informa: "Objetivamos formar a consciência social e a solidariedade para com os mais necessitados". Também em alguns dos objetivos das atividades organizadas pela pastoral, apresentados no *blog*, o emprego de uma terminologia

mais característica da “Caridade Cristã” pode ser detectado, como “[...] valorizar a sensibilidade social dos alunos, promovendo ações de solidariedade como vivência dos valores cristãos da solidariedade e da justiça”, ou mesmo na metodologia de desenvolvimento das ações sociais, como a “[...] criação de um grupo de reflexão e formação humana e cristã” (*BLOG,* COLÉGIO SI).

Por outro lado, paralelamente a essa terminologia de matiz filantrópico, prevalece uma visão mais pragmática da utilidade do envolvimento nos projetos sociais para os próprios alunos participantes. Alguns fatores destacados para motivar a participação dos alunos são a dedicação do tempo livre aos “menos favorecidos”, o amadurecimento e o sentimento de gratificação resultante da participação nessas ações, além de finalidades formativas mais especificamente instrumentais, como o desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão e à vivência de situações sociais diversas e da capacidade de organização e de gestão de projetos voltados à transformação da realidade social. Essa perspectiva típica da “Solidariedade Instrumental”, e predominante no discurso e nas propostas pedagógicas do Colégio SI, também pode ser facilmente identificada nos objetivos da pastoral, constantes em seu *blog*: “Propor a vivência concreta em projetos de solidariedade e de compromisso social”; “Conhecer a realidade para, com espírito crítico e construtivo, transformá-la: eis o desafio”; “Formar grupos de alunos que sejam colaboradores e líderes das atividades pastorais”; “Estimular a participação dos alunos, sendo protagonistas de seu agir como jovens na escola e na sociedade” (*BLOG,* COLÉGIO SI).

Com efeito, as propostas de “responsabilidade social” do Colégio SI estão fortemente aliadas à finalidade de oportunizar aos alunos a compreensão dos problemas sociais e a consciência do “seu papel social”, segundo dizeres do *site*, ou seja, do seu papel de protagonismo na sociedade. Um exemplo disso é o texto da capa do jornal informativo na edição de dezembro de 2011, o qual associa o envolvimento dos alunos em ações promovidas pela escola à necessidade de conscientização de que eles próprios são capazes e devem tomar inciativas no sentido de promover mudanças na vida social. Seguindo essa perspectiva, em uma das edições do jornal informativo da escola, a pastoral apresenta as atividades de voluntariado social como uma maneira de associar a fé à apropriação da cultura humanística e científica. O *site* institucional complementa que as reflexões dos educadores da escola e dos membros da pastoral nos congressos realizados a cada

ano apontam “[...] para a contribuição do voluntariado para a vida e amadurecimento dos alunos: é uma experiência de abertura ao outro, por meio da solidariedade e da construção de uma visão mais crítica da realidade” (*SITE,* COLÉGIO SI).

Em alguns momentos, a terminologia adotada pelo SI apresenta também uma perspectiva mais próxima daquela do grupo denominado “Responsabilidade Crítica” em nossa tipologia, como nas finalidades de “desenvolver a consciência crítica acerca da realidade” e de “contribuir para a conscientização do jovem da realidade social e os apelos à nossa ação”, dentre outras (PPP, COLÉGIO SI). Apesar disso, ressalta-se mais uma vez que a dimensão utilitária da formação pretendida para os alunos a partir da participação em atividades de “responsabilidade social” é predominante, o que fica explícito nas práticas de cunho social desenvolvidas por esta escola, as quais serão aqui apresentadas, bem como na análise comparativa com os outros dois casos investigados nesta pesquisa.

Um dado relevante oferecido pelo gestor e que confirma a importância inconteste que a temática da “responsabilidade social” adquiriu no contexto educacional atual, sobretudo no meio social investigado, é a oferta no quadro curricular do Colégio SI, a partir do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma disciplina optativa denominada “Voluntariado”. De fato, os alunos que cumprem, dentro e fora da escola, cinquenta horas anuais de projetos sociais têm essa participação formalmente reconhecida através do recebimento de um “Certificado de Voluntariado” e de um *bottom*, e a disciplina passa a ser mais um componente de seu histórico escolar. Aqui se revela mais uma vez o caráter instrumental das propostas pedagógicas de “responsabilidade social” do Colégio SI.

Cabe também destacar que, além do fato de que a participação nas atividades – sejam elas visitas a instituições, monitoria em escolas públicas, ou outras – integra o histórico escolar dos alunos voluntários, estes recebem treinamento para exercê-las de forma eficaz, ou seja, de modo a atender aos objetivos formativos da escola, fenômeno que não foi verificado nas outras instituições de ensino pesquisadas neste estudo. Além disso, no caso de campanhas de doação demandadas pelas instituições visitadas, são os próprios alunos participantes que se incumbem da gestão de todas as etapas do processo: divulgação dos eventos a todos os segmentos da escola, explicação da necessidade e dos objetivos das campanhas, arrecadação e entrega dos donativos. Desse modo, com o desenvolvimento das habilidades necessárias a uma atuação protagonista no

contexto social, o papel de liderança vai sendo assumido, pelos alunos do Colégio SI, também mediante a participação em atividades sociais.

Outro aspecto importante está no fato de que as propostas pedagógicas de voluntariado não incluem os alunos do último ano do Ensino Médio; nesta fase da escolarização o colégio oferece aulas em período integral, durante as quais os jovens tem fortalecida a sua preparação para os exames vestibulares e para a avaliação do Enem, cuja aprovação consiste em uma das principais metas da escola e em um critério fundamental, para o grupo investigado, de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos, como se verá na seção dedicada a esta temática.

4.1.2 A liderança social nas práticas de voluntariado

Nesta seção serão apresentadas as ações educativas de "responsabilidade social" promovidas pelo Colégio SI, de forma articulada à entrevista cedida pelo gestor pedagógico e às informações e aos dados fornecidos pelo coordenador da pastoral. Será possível notar que o caráter predominantemente instrumental das propostas pedagógicas desse estabelecimento reflete-se também em suas ações e práticas educativas de cunho social, como é típico das escolas deste grupo da tipologia.

Conforme já mencionado, dentre as principais razões para a seleção dessa instituição de ensino para a pesquisa estão sua premiação em todas as cinco edições até então realizadas do Selo Escola Solidária e sua participação no Programa Bom Aluno, que atestam a concretude do desenvolvimento de práticas educativas de cunho social. Em relação ao *S*elo Escola Solidária, não constam no *site* do Instituto Faça Parte (IFP) ou no *site* do colégio informações sobre os projetos sociais desta instituição de ensino que foram premiados nas duas primeiras edições (2003 e 2005). Para os anos posteriores, o Instituto Faça Parte (2010) apresenta os principais pontos dos projetos enviados pela escola: a origem da ideia; atividades desenvolvidas; resultados sociais e de aprendizagem alcançados.

O Selo 2007 (Aprendizagem) teve como propósito "[...] mostrar que projetos de voluntariado educativo articulam teoria e prática" (INSTITUTO FAÇA PARTE, 2010). O projeto certificado do Colégio SI nesta ocasião teve como título "Corrente da Esperança" e vinha sendo colocado em prática desde 2002, nas aulas de Ensino

Religioso das turmas de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, consistindo na arrecadação de donativos (roupas, alimentos, *kits* para bebês, etc.) a serem destinados a gestantes e moradores de rua, depois de firmada uma parceria com a ONG Movimento. No texto de apresentação, o Colégio SI salienta a importância de ampliar o "conhecimento de mundo" dos alunos, propiciando a vivência de experiências concretas, além de disseminar valores solidários também entre as famílias, as quais foram envolvidas no projeto.

Dados do Instituto Faça Parte (2010) elaborados entre os anos de 2005 e 2007 revelam que as ações de doação e de assistência social das escolas por ele premiadas como solidárias figuram, nesse período, como algumas das principais áreas de concentração dos projetos educativos de "responsabilidade social". Por outro lado, esses dados permitem perceber, assim como no Colégio SI, uma tendência progressiva ao incremento de atividades voltadas à função mais propriamente educativa da "responsabilidade social", ainda que articuladas, muitas vezes, a ações de assistencialismo.

GRÁFICO 9 – Área de atuação das ações e projetos 2005



Fonte: Instituto Faça Parte, 2010

GRÁFICO 10 – Área de atuação das ações e projetos 2007



Fonte: Instituto Faça Parte, 2010

Apesar de o IFP ter deixado de publicar, nos anos seguintes, as estatísticas referentes às atividades de voluntariado das escolas que concorrem à premiação, o Selo 2009 (Qualidade da educação) teve como propósito justamente "[...] valorizar projetos de voluntariado educativo como estratégia para melhorar a qualidade da educação" (INSTITUTO FAÇA PARTE, 2010).

O projeto apresentado pelo Colégio SI nesse ano, denominado "Grupo Novo Céu", envolveu alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e teve como finalidade principal ampliar a visão de mundo dos alunos e seu compromisso com causas sociais, aprofundando a cultura do voluntariado. Foram promovidas visitas a uma instituição que presta assistência a portadores de paralisia cerebral e ministradas aulas em diversas disciplinas sobre o trabalho voluntário e sobre temáticas relacionadas às características sociais, econômicas e psicofísicas do grupo atendido pela referida instituição. Além disso, os cinquenta alunos participantes do projeto assistiram a palestras com profissionais que acompanhavam os internos, como terapeuta ocupacional, psicólogo, assistente social e outros.

O projeto propiciou, portanto, não apenas o desenvolvimento da solidariedade, mas também, e sobretudo, um conhecimento mais detalhado dos alunos sobre o tema da paralisia cerebral, bem como o contato com profissões distintas na área da saúde, cumprindo, deste modo, sua função instrumental, como confirma o seguinte extrato:

> O *feedback* dado pelas famílias sobre o amadurecimento de seus filhos a partir das visitas à instituição Novo Céu é evidente. Outro resultado é a opção profissional dos alunos a partir da experiência vivida no Novo Céu: Projeto Assistencial, tal como Fisioterapia, Serviço Social, Terapia Ocupacional. Igualmente, a postura dos alunos envolvidos no projeto em sala de aula proporciona uma leitura de mundo mais consciente e humanitária em suas reflexões e posicionamentos nas diversas disciplinas (INSTITUTO FAÇA PARTE, 2010).

Por fim, o último projeto social do Colégio SI premiado pelo IFP até a época de realização da pesquisa de campo foi denominado “Obra do Berço” e contou com a participação de 750 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo seu texto, a ideia “[...] surgiu da demanda de alguns estudantes em trabalhar com mães gestantes e seus filhos, motivados pelas abordagens sobre sexualidade humana e reprodução nas aulas de Ciências” (INSTITUTO FAÇA PARTE, 2010). As atividades do projeto, bastante diversificadas, mostram claramente a predominância das finalidades instrumentais, relativas ao aprofundamento da aprendizagem e da capacidade de organizar projetos: estudo, em sala de aula, de conceitos e de conteúdos relacionados ao tema; visita a uma instituição que atende a gestantes; participação em palestras sobre gênero, afetividade e autoimagem; arrecadação de itens para vestuário e higiene dos bebês e das mães; montagem de *kits* de alimentação, após o cálculo das calorias e dos nutrientes em cada grupo alimentar; organização de oficinas destinadas às mães sobre os cuidados com a saúde dos filhos; e coordenação, junto aos professores de Educação Física, de atividades de recreação para as crianças enquanto as mães participavam das oficinas.

Apesar de o Colégio SI ter sido reconhecido como uma “Escola Solidária” em todas essas edições da premiação promovida pelo IFP, o gestor pedagógico não soube dar maiores detalhes sobre a certificação, uma vez que, segundo ele, nem sempre os projetos são desenvolvidos em todas as unidades da escola. O mesmo ocorreu em relação ao já citado Programa Bom Aluno Brasil, como destacado no terceiro capítulo desta tese, que busca incentivar a formação educacional e a capacitação técnico-profissional de alunos provenientes de famílias de baixa renda, que apresentam bons resultados acadêmicos, para que tenham melhores oportunidades e possam contribuir com a transformação da situação de desigualdade socioeconômica existente no país. No *site* do instituto mantenedor e responsável pelo projeto, o Colégio SI é apontado como um dos colaboradores em Belo Horizonte. No entanto, também neste caso o gestor entrevistado limitou-se a

sustentar que o Programa Bom Aluno ainda não havia sido adotado na unidade pesquisada, e que a empresa responsável pelo projeto pede “certa discrição” em relação à divulgação, uma vez que esse envolve crianças cuja condição social menos favorável não deve ser exposta diante da comunidade das escolas particulares que elas frequentam graças ao financiamento do instituto. De acordo com o entrevistado, é por esse mesmo motivo que o programa não é anunciado no *site* do Colégio SI.

Por outro lado, ele explicou de modo pormenorizado os demais projetos de “responsabilidade social” desenvolvidos pela escola na época da investigação, tanto os de caráter esporádico quanto aqueles que já se transformaram em programas sociais permanentes da escola. Os primeiros consistem, sobretudo, em ações filantrópicas de doação para instituições carentes em determinadas épocas do ano, como a Campanha de Natal e da Festa Junina, e as campanhas do agasalho, das fraldas, dos brinquedos, dentre outras. Como atividades temporárias, já foram também realizadas visitas a uma Penitenciária, que desenvolve um serviço de recuperação dos detentos, além de trabalhos em hortas comunitárias, realizados em parceria com um projeto da Secretaria do Meio Ambiente de “Vale Real”, dentre outras.

Já os demais projetos sociais têm duração mais longa, em geral desenvolvendo-se durante todo o ano letivo. O programa de maior relevância e amplitude desenvolvido no ano da pesquisa de campo foi intitulado “Sou da PAS” – iniciais da Pastoral Social. Sob este lema, foram programadas diversas ações de voluntariado social, desde as já citadas campanhas de doação até visitas semanais a determinadas instituições (hospitais, asilos e creches), atividades de monitoria escolar em uma escola pública da rede municipal e uma Campanha Pró-Haiti. O boletim informativo do SI ressaltou, em sua edição de dezembro de 2011, que os alunos são corresponsáveis pela organização e pela concretização das diversas atividades de “responsabilidade social” promovidas pela escola e informou que, juntos, os participantes da unidade pesquisada cumpriram, no ano letivo encerrado, mais de mil horas de atividades voluntárias.

O *blog* da pastoral do colégio, por sua vez, ao tratar da visita ao Hospital da Baleia, cita a importância das visitas a essas instituições para desenvolver nos alunos a sensibilidade pelas causas sociais, mencionando também o sentimento de gratificação resultante da participação nessas atividades: “Os alunos manifestaram-

se sensibilizados diante dessa realidade e propuseram-se a dar continuidade a essa atividade tão importante para as crianças e também gratificante para eles, com sugestão de diversas atividades" (*BLOG* – COLÉGIO SI).

Dentre essa grande variedade de ações promovidas no Colégio SI, duas interessaram mais de perto à pesquisa, por consistir em práticas de cunho social não encontradas nas propostas de "responsabilidade social" dos outros estabelecimentos de ensino pesquisados.

A primeira destas foi a Campanha Pró-Haiti, já em andamento no momento da coleta de dados, que envolveu as três unidades do Colégio SI. A abertura da campanha ocorreu com uma palestra, ministrada por uma representante da ordem religiosa a que pertence a escola, durante a qual foi exposta aos alunos a situação atual daquele país, dois anos após ter sido atingido por um terremoto de grande intensidade, que provocou uma grande destruição e aguçou os problemas sociais haitianos. Segundo informações do jornal informativo e do *site* do colégio, a palestrante também mostrou fotos e relatou algumas de suas experiências resultantes do trabalho que vem desenvolvendo em acampamentos de desabrigados, no Haiti. Além disso, vídeos foram exibidos nas aulas de ensino religioso, geografia e história, sempre com o objetivo de informar e conscientizar os alunos acerca dos problemas sociais daquele país.

Em seguida teve início a arrecadação de fundos junto à comunidade educativa, que seriam enviados para o projeto missionário encarregado da administração do dinheiro para auxiliar na alimentação e saúde dos desabrigados e na implantação da Pastoral da Criança no Haiti. Essa campanha beneficente mobilizou os alunos do Ensino Fundamental ao Médio de todas as unidades do Colégio SI, os quais, além de doar os trocos de suas merendas escolares – "Troco Solidário" –, arrecadaram uma importante soma através de seus familiares e conhecidos. Segundo o agente de pastoral responsável pela coordenação da campanha, em depoimento a uma revista local, "[...] as famílias também foram informadas, por *e-mail*, sobre a possibilidade da realização de doações, via depósito bancário, formando-se, assim, uma cadeia colaborativa" (CAMILO, 2012, p.46).

Após três meses de campanha, a representante da ordem religiosa retornou ao Brasil para oferecer uma nova palestra sobre o trabalho de atendimento em assentamentos haitianos, sob sua responsabilidade. Esta, que compôs o "3º Ciclo de Palestras para Pais" e teve como título "Educação e Responsabilidade Social –

relatos de uma experiência na reconstrução do Haiti", contou com a presença de aproximadamente 150 pais, alguns deles acompanhados dos filhos. O objetivo foi estimular um maior envolvimento das famílias com o projeto e prestar esclarecimentos sobre a destinação do valor arrecadado. Estavam também previstas atividades com parte do corpo discente, as quais, entretanto, ocorreram apenas em uma das unidades do colégio.[41]

De todo modo, essa campanha mostrou uma faceta das práticas pedagógicas de natureza social não encontrada nos outros estabelecimentos de ensino investigados; nela a "responsabilidade social escolar" está voltada para fora do país, indicando uma tendência, bastante típica entre a classe alta e as frações superiores da camada média a que esses alunos pertencem, de atuação e experiência em contexto internacional, ou melhor, a marca do cosmopolitismo em suas trajetórias.

Outra ação de "responsabilidade social" do Colégio SI que despertou grande interesse foi o projeto de monitoria em uma escola da rede pública, também pertencente ao programa social "Sou da PAS". Esse projeto, aliado às demais práticas educativas de cunho social previstas para o ano letivo em que foi realizada a pesquisa de campo, foi primeiramente apresentado e divulgado a todos os alunos, para que tomassem conhecimento do programa como um todo. Em seguida, foi realizado um levantamento entre os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, que responderam a uma enquete sobre seu interesse de participação nas atividades propostas.

Na ocasião, segundo informações do gestor pedagógico e do coordenador da pastoral, cerca de cem alunos da unidade de "Vale Real" manifestaram interesse e preencheram, com a assinatura de seus responsáveis, a "Ficha de cadastro de voluntário 2012", na qual é computado o tempo de dedicação a atividades de voluntariado. Este tempo, caso supere cinquenta horas, passa a compor o histórico escolar do participante daquele ano, conforme mencionado anteriormente. Concluído o cadastro, passou-se à realização semanal da inscrição dos interessados em colaborar com a ação programada, sendo necessária a autorização dos pais a cada nova atividade realizada fora do espaço e do horário escolar. De fato, uma parte considerável das atividades que compõem as práticas educativas de "responsabilidade social" do Colégio SI são opcionais e extracurriculares. De acordo

[41] O encontro programado com alunos do último ano do Ensino Médio da unidade pesquisada e que seria observado para enriquecer esta pesquisa foi cancelado.

com o agente de pastoral, no decorrer do 1º semestre, houve um significativo aumento da adesão por parte dos alunos, atingindo a marca de 150 voluntários.

Em junho de 2012, uma visita de monitoria pôde ser acompanhada e observada em campo. A atividade foi realizada no período da tarde, tendo início às 13h30, quando um agente da pastoral e duas alunas do 2º ano do Ensino Médio da unidade pesquisada saíram do Colégio SI em direção a uma escola municipal na qual esse trabalho voluntário vinha sendo desenvolvido há cerca de quatro anos. O transporte foi feito em uma *van* do próprio Colégio SI, destinada exclusivamente às ações sociais da pastoral. Os participantes levaram todo o material necessário ao desenvolvimento das atividades programadas, como colchonetes, bastões, balões, papeis, lápis e rolos de fita crepe. Segundo o agente, apesar de não ter sido a primeira experiência destas duas alunas na monitoria, cada visita é antecedida por uma etapa de treinamento e de planejamento das atividades com os inscritos, o que requer sua disponibilidade também para a reunião preparatória.

Na escola municipal, os monitores foram recebidos pela diretora e pela coordenadora pedagógica, em seguida chegando as crianças que participariam da monitoria. Essa participação, cabe ressaltar, é espontânea também para os alunos da escola pública, uma vez que a atividade ocorre fora do horário regular das aulas. De fato, o objetivo da escola visitada é, mediante a oferta de atividades diversificadas, diminuir a ociosidade e o tempo que as crianças passam na rua no período da tarde, momento em que os pais, na maioria dos casos, estão trabalhando. Assim, além da monitoria do Colégio SI, essa instituição também busca oferecer outras atividades, sobretudo de caráter recreativo, de modo a estimular a presença dos alunos na escola. No entanto, isso ocorre apenas às segundas-feiras de cada semana, devido à falta de recursos da escola para promover atividades nos demais dias da semana.

No ano letivo da investigação, a monitoria estava sendo destinada às turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. A opção por atender a essas turmas baseou-se no fato de contarem com crianças consideradas bastante agressivas e com dificuldades nas relações interpessoais, sendo, por esse mesmo motivo, solicitado ao Colégio SI uma alteração do projeto inicial de monitoria, que tinha como foco o acompanhamento das crianças atendidas na execução de suas tarefas escolares. Com efeito, ao contrário do que se esperava da observação em campo, na visita acompanhada foram desenvolvidas dinâmicas de grupo e atividades lúdicas – como

de praxe nos últimos tempos, segundo afirmação do agente da pastoral – que, embora também tivessem uma finalidade educativa, se diferenciavam substancialmente da proposta inicial da monitoria.

O atendimento aos alunos da escola municipal foi organizado em dois turnos. No primeiro deles, das 14h às 15h, cerca de catorze crianças com idade entre dez e doze anos compareceram à escola, na maior parte dos casos desacompanhadas. Foram desenvolvidas duas dinâmicas: a primeira consistiu em uma corrida usando colchonetes e, a segunda, em uma disputa usando balões. Para a realização de ambas, as monitoras incentivaram os alunos a formar quatro equipes, compostas por ambos os sexos. As monitoras se encarregaram da explicação das regras da atividade e foi necessário exemplificar e demonstrar para que eles compreendessem melhor. Iniciadas as dinâmicas, elas foram acompanhadas pelas monitoras, sob a supervisão do agente de pastoral, que as orientava quando necessário.

Após cada dinâmica, foi estimulada a reflexão e a discussão sobre o que foi aprendido. Foram trabalhados valores e atitudes com os alunos, que conversaram com seriedade sobre a importância da cooperação no trabalho em grupo, a possibilidade de superação de dificuldades individuais com o auxílio dos colegas, a existência de diferentes estratégias para alcançar metas, a necessidade de recomeçar quando necessário, a importância do respeito aos outros e a necessidade de aceitar a perda, dentre tantos outros. Os alunos buscavam constantemente transpor para sua própria vida as questões abordadas, relacionando-as com suas experiências pessoais.

O segundo turno da monitoria, realizado das 15h às 16h, estava previsto para atender a outro grupo de crianças, também do 5º ano do Ensino Fundamental. No entanto, de acordo com o agente, há bastante flexibilidade em relação aos grupos e, devido ao fato de que esta segunda parte da monitoria costuma contar com um menor número de alunos, foi possível que crianças do primeiro grupo participassem novamente das atividades após as 15h. De fato, apenas quatro novos alunos chegaram para o segundo turno, enquanto nove das catorze crianças presentes na primeira etapa solicitaram às monitoras permissão para continuar participando.

Diante disso, foi necessário que as monitoras do Colégio SI e o agente de pastoral elaborassem novas atividades, uma vez que, em sua programação inicial, as dinâmicas se repetiriam nesse segundo turno. Foi então proposta uma nova dinâmica, denominada “Quem eu sou”, em que cada criança deveria escrever o

nome de alguém conhecido em um pedaço de papel, que seria então colado com fita crepe na testa de um colega. Seguindo as dicas dos colegas, cada aluno deveria adivinhar o nome escrito em sua testa. Em seguida foi organizado um jogo de queimada, a última atividade da monitoria do dia, que se encerrou às 16h. A agressividade de alguns alunos ficou evidenciada no jogo, mas, com a mediação das monitoras, foi possível uma interação relativamente harmoniosa.

Apesar de a monitoria ter sido distinta da expectativa inicial de um reforço escolar, é possível tecer algumas considerações relevantes para esta pesquisa. Cabe ressaltar que, durante todo o desenvolvimento da atividade, as alunas do Colégio SI serviram de referência às crianças da escola municipal, sendo respeitadas e escutadas por elas. As monitoras assumiram com grande eficiência e desenvoltura o papel de coordenadoras das dinâmicas, recebendo apenas pequenas orientações do agente de pastoral. Elas mostraram-se capazes de organizar as atividades, de estabelecer com clareza as regras, de impor limites e de criar uma relação de empatia e de confiança com as crianças.

No retorno ao Colégio SI, essas alunas compartilharam suas impressões sobre a visita com o agente de pastoral e com a pesquisadora, mostrando-se satisfeitas com o apego e o carinho demonstrado pelos alunos da escola municipal. O agente relatou a mudança significativa que vinha percebendo no comportamento dessas crianças, especialmente se comparado ao seu perfil mais inseguro e agressivo do começo do ano letivo, quando teve início o trabalho de monitoria. Uma das monitoras lamentou a situação de carência dessas crianças, não apenas financeira, mas também emotiva, e notou com admiração que, terminadas as atividades, a grande maioria caminhava sozinha pelas adjacências da escola, sem a companhia de nenhum adulto. A outra monitora, por sua vez, confessou ter se sentido um pouco desmotivada com a mudança de enfoque da monitoria, visto que seu maior interesse estava em ajudar as crianças em suas dificuldades escolares, o que correspondia, em maior medida, ao seu perfil acadêmico. De todo modo, nessa conversa, no trajeto de volta ao SI, as alunas mostraram-se bastante conscientes de seu papel nas atividades de monitoria, sobretudo no que se refere ao trabalho de incentivo e de reforço da autoestima das crianças da escola pública, e por sua responsabilidade como facilitadoras desse processo.

Em relação à pequena participação de alunos do Colégio SI na visita observada, as próprias monitoras explicaram que o fato deveu-se a uma avaliação

de Matemática que seria aplicada no dia seguinte. Afirmaram ainda que, nas semanas de prova, registra-se sempre uma menor participação dos “voluntários” nas atividades sociais. Esse fato demonstra a prioridade conferida ao enfoque acadêmico por grande parte dos pais e alunos, de maneira afinada com as exigências da escola.

É também de grande relevância o fato de que as atividades de monitoria, mesmo após a mudança sofrida em sua estrutura, continuam a privilegiar a participação de alunos com melhor desempenho acadêmico. Vale destacar que o mesmo ocorre em todas as práticas extracurriculares de “responsabilidade social”, visto que se considera que os alunos com melhores resultados são aqueles que podem dedicar-se às visitas com maior frequência, inclusive em véspera de provas. Esse é um dado importante, pois revela, mais uma vez, a prioridade conferida por essa escola à alta performance acadêmica de seus alunos. Além disso, percebe-se que a possibilidade dada aos “bons” alunos de participar das atividades de cunho social serve como um prêmio a eles e os diferencia daqueles estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e que, portanto, devem se dedicar prioritariamente aos estudos para atender às rígidas exigências do Colégio SI.

Apesar de algumas famílias optarem explicitamente pela dedicação dos filhos aos estudos, conferindo uma importância secundária às atividades de cunho social, o gestor pedagógico afirmou, em sua entrevista, que o colégio vem notando um significativo incremento da participação do corpo discente nesse sentido. De fato, observa-se uma demanda cada vez mais acentuada por uma formação mais ampla, ou seja, que contemple aspectos que vão além da aprendizagem de conteúdos das disciplinas tradicionalmente inscritas nos currículos escolares, e que esteja voltada, em especial, a desenvolver a cidadania e a formar profissionais atentos às questões sociais. O aumento dessa demanda, segundo ele, tem reforçado e validado os projetos sociais da escola.

4.1.3 A divulgação das finalidades instrumentais das ações sociais

O crescimento da demanda por uma formação escolar que contemple a “responsabilidade social” está associado à contínua divulgação, por parte do Colégio SI, de suas propostas e práticas de natureza social. Além da comunicação interna com os alunos, no início de cada ano letivo e no decorrer do período escolar, e com

as famílias, nas reuniões com a equipe pedagógica, outros importantes canais de divulgação das ações na esfera social são o *site*, o jornal (em suas versões impressa mensal e virtual mensal) e o *blog* da pastoral. Os eventos promovidos pelo Colégio SI, por sua vez, também são aproveitados como oportunidades para a realização de campanhas beneficentes e para sua divulgação à comunidade.

No que se refere ao *site*, uma área em destaque em seu *menu* inicial é dedicada a apresentar notícias sobre projetos e atividades diversas de "responsabilidade social" desenvolvidas pelo Depas. Como já visto nas seções precedentes, também no processo de divulgação, apesar da polissemia da terminologia empregada, com traços da "Caridade Cristã", percebem-se elementos característicos da "Solidariedade Instrumental" segundo nossa classificação. É destacado com frequência o treinamento dos alunos para a participação nas atividades de voluntariado e sua divisão em equipes para exercer os trabalhos, bem como a entrega anual, em ato cívico, do Certificado de Voluntário aos alunos participantes.

Essa seção do *site* também salienta a realização de um congresso com os educadores da rede, cuja "[...] reflexão apontou para a contribuição do voluntariado para a vida e amadurecimento dos alunos", concluindo que essa "[...] é uma experiência de abertura ao outro, por meio da solidariedade e da construção de uma visão mais crítica da realidade". De maneira similar, a seção dedicada às visitas à ala infantil de oncologia do Hospital da Baleia mostra os efeitos positivos para os próprios alunos, da participação em ações na área social, sustentando que eles "manifestaram-se sensibilizados diante dessa realidade e propuseram-se a dar continuidade a essa atividade tão importante e gratificante para eles" (*SITE,* COLÉGIO SI).

O papel de liderança social que se espera da clientela atendida pelo Colégio SI revela-se claramente, por outro lado, na seção dedicada a apresentar as visitas a um asilo, onde se afirma que os alunos sentiram-se motivados "[...] a criar iniciativas de apoio à entidade, cientes de seu papel social, agora e no futuro" (*SITE,* COLÉGIO SI). Segundo um texto publicado na capa do boletim, "as mudanças no mundo não estão acima da possibilidade de atuação de seus alunos na esfera social, os quais, de fato, têm contribuído, com ações concretas, a melhorar o sentido e a qualidade de vida de alguns grupos". O mesmo pode ser observado no texto que aborda um encontro dos jovens do Colégio SI, no qual foram promovidas palestras,

dinâmicas e atividades variadas que “[...] tiveram como eixo o protagonismo juvenil em seu processo auto-formativo, familiar e social” (BOLETIM ELETRÔNICO, COLÉGIO SI).

As últimas certificações do IFP, recebidas por duas das unidades do Colégio SI – com exceção da unidade em que ocorreu a pesquisa de campo –, também são divulgadas na parte do *site* dedicada às ações desenvolvidas pela pastoral, com o título “Somos Escola Solidária!”. Apesar de a premiação não ter uma posição de destaque no *site*, a escola afirma a importância da iniciativa do IFP, realizada em parceria com o Ministério de Educação e Cultura e a Organização das Nações Unidas, dentre outras instituições de prestígio.

Como parte da estratégia de *marketing*, a Campanha Pró-Haiti também foi divulgada em matéria de uma revista local, segundo a qual o Colégio SI se destaca como exemplo entre as instituições de ensino, devido à variedade de ações sociais promovidas com o propósito de desenvolver nos alunos um olhar crítico sobre as contradições, incoerências e injustiças presentes na realidade social. A matéria destaca ainda que “[...] se dependesse do Colégio [SI], o mundo seria um lugar mais justo, onde todos teriam condições dignas de vida” e sustenta que “[...] a instituição de ensino [SI] dá *show* quando o assunto é solidariedade e planta essa semente em seus alunos” (CAMILO, 2012, p.44).

Outro canal de divulgação das propostas de “responsabilidade social” do SI, já mencionado neste trabalho, é o *blog* da pastoral, cujo lema é “Sou voluntário TRANSFORMANDO o mundo!”. Nele são apresentadas e discutidas as diversas ações sociais das três unidades da escola e expostas fotos e sugeridas enquetes. No entanto, parece que ainda não há uma participação muito significativa dos pais e dos alunos, mediante, por exemplo, comentários e respostas às enquetes.

Também o jornal informativo e o boletim eletrônico informam periodicamente as atividades de cunho social programadas e desenvolvidas no Colégio SI. Nas últimas edições do jornal publicadas antes do início desta pesquisa (julho e dezembro de 2011), estão em destaque diversas notícias referentes ao leque de atividades de “responsabilidade social” da escola: campanhas de arrecadação e de doação, encontros e momentos de convivência com alunos de escolas da rede pública, a mobilização Pró-Haiti e visitas a instituições de caridade.

Entretanto, nota-se que os escopos dos canais informativos, em especial do jornal e do boletim institucionais, vão muito além da divulgação das ações de cunho

social, tendo como objetivo principal evidenciar à comunidade acadêmica a proposta de formação ampla e humanística oferecida aos alunos, da qual a “responsabilidade social escolar” é parte integrante. Assim, paralelamente às notícias antes mencionadas, é também divulgada a busca pela inovação na metodologia de ensino e nos próprios conteúdos propostos. Alguns exemplos extraídos das últimas edições do jornal informativo chamam a atenção dos leitores para a abrangência de suas propostas educativas e práticas pedagógicas: o estudo dos efeitos da globalização mediante a análise de produtos importados por um supermercado; o trabalho de desenvolvimento do empreendedorismo e da capacidade de liderança nas aulas do Projeto LEGO Líder; reflexões e orientações, nas aulas de Educação Física, sobre prós e contras dos jogos eletrônicos e virtuais; júri simulado sobre a situação de imigrantes na Europa; excursões com diferentes finalidades pedagógicas; ações na área ambiental.

Premiações acadêmicas também recebem destaque, como a medalha de ouro recebida por um aluno, em 2011, na Olimpíada Brasileira de Astronomia e Aeronáutica, além do sucesso dos alunos nos exames vestibulares e no Enem. Ao vestibular, especificamente, é dedicada toda uma seção do *site*, que apresenta a lista de aprovados nas mais prestigiosas instituições superiores de ensino, com destaque para as primeiras posições alcançadas nas classificações, além de notícias sobre o exame e de um guia de carreiras destinado a orientar os alunos na escolha do curso de graduação que melhor responde às suas expectativas profissionais.

É importante ressaltar que o jornal também confere grande relevância às conquistas na área esportiva. Alguns exemplos do ano de 2011 são o vice-campeonato no basquete estadual e a vitória da equipe de futsal em um torneio metropolitano. As aulas de lutas, por sua vez, incluídas no programa de Educação Física, servem como ponto de partida para reflexões, no boletim, sobre os sentidos da luta nos dias atuais. A este respeito, um artigo da edição de dezembro desse ano sustenta que as aulas de lutas buscam estimular os alunos a pensar sobre essa prática social em suas vidas, visto que “[...] 'lutar' é inerente ao ser humano. Luta por objetivos traçados, estratégias perseguidas, luta cotidiana pelos desafios impostos pela própria condição humana” (JORNAL INFORMATIVO, COLÉGIO SI).

Um grande destaque foi dado, ainda, à aprovação das alunas do balé do colégio nos exames da Royal Academy of Dance. Em relação a este último ponto, o

jornal dá evidência ao fato de que a unidade do Colégio SI investigada nesta pesquisa sediou os exames desta academia internacional, pois possui "[...] uma sala de *ballet* nos padrões de exigência da Royal Academy of Dance – a maior entidade pedagógica de dança no mundo". No mesmo artigo, a professora de dança responsável pela preparação das alunas destacou que "[...] a examinadora ficou encantada com a estrutura que o colégio oferece" (JORNAL INFORMATIVO, COLÉGIO SI).

As edições eletrônicas do primeiro semestre de 2012 também apresentam diversas notícias relacionadas às atividades e aos eventos esportivos, como aulas especiais de tênis oferecidas por professores da Academia de Tênis aos alunos do Ensino Fundamental e Médio (com exceção das turmas do último ano), o vice-campeonato de basquete em copa promovida por outra instituição privada de ensino e a participação, em diferentes modalidades, nos Jogos Intercolegiais do município.

Apesar dessa variedade no teor das notícias divulgadas, os projetos na área social são constantemente evidenciados por todos os canais midiáticos do Colégio SI. De fato, todas as edições consultadas do jornal informativo e do boletim eletrônico apresentam informações das campanhas beneficentes, dos projetos de visitas a instituições carentes e, principalmente, da Campanha Pró-Haiti, que recebeu grande destaque também no *site* institucional.

4.1.4 Famílias dotadas de elevado capital cultural

Com o objetivo de traçar o perfil socioeconômico e de identificar práticas socioculturais das famílias do Colégio SI que se dispuseram a participar da pesquisa, foi proposto um questionário a oito mães e dois pais de alunos, seguido de uma entrevista, a qual visou, por sua vez, detectar suas principais demandas educativas e critérios de escolha do estabelecimento de ensino. Os dez participantes compuseram um grupo casual, obtido graças à técnica da "bola de neve", não tendo sido necessário, neste caso, recorrer à escola para entrar em contato com as famílias. Do total de informantes, sete receberam a pesquisadora em seu local de trabalho e três nas respectivas residências.

Esta seção será dedicada, sobretudo, à exposição e análise dos dados do questionário, que contemplou as seguintes variáveis: tamanho da fratria, idade e série cursada pelos filhos, bairro de residência, nível de escolarização e ocupação

dos pais e dos avós maternos e paternos, práticas culturais e hábitos da família (leituras, viagens, participação em congressos, ida a museus, cinemas e teatros, participação em projetos sociais), materiais culturais e didáticos disponíveis em casa (livros didáticos e de literatura, instrumentos musicais, etc.) e atividades extraescolares praticadas pelos filhos (música, teatro, língua estrangeira, esportes, reforço escolar, projetos sociais, etc.).

A seguir, apresenta-se uma tabela resumida com alguns dos principais dados obtidos no questionário, fundamentais para uma melhor compreensão do perfil social dos participantes, os quais serão analisados e discutidos em seguida.

TABELA 3 – Características das famílias investigadas: Colégio SI

	BAIRRO DE RESIDÊNCIA	NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO				OCUPAÇÃO				TAMANHO DA FRATRIA
		Avós maternos (avó/avô)	Avós paternos (avó/avô)	Mãe	Pai	Avós maternos (avó/avô)	Avós paternos (avó/avô)	Mãe	Pai	
Família 1	Gutierrez	Ensino Fundam. incompleto / Ensino Superior	Ensino Fundam. incompleto [ambos]	Ensino Superior	Ensino Superior	(Dona de casa) [42]/ Político (Ex-prefeito, ex-vereador)	(Dona de casa) / (aposentado)	Atendente de gabinete parlamentar	Policial legislativo estadual	2
Família 2	Santo Agostinho	Ensino Fundam. incompleto [ambos]	Ensino Fundam. incompleto [ambos]	Ensino Superior	Ensino superior incompleto	(Dona de casa) / Técnico Eletricista	(Dona de casa) / Pecuarista	Agente estadual de Execução em Tecnologia e Informação	Supervisor de Suprimentos	3
Família 3	Santo Agostinho	Ensino Médio / Ensino Superior	Ensino Superior [ambos]	Ensino Superior	Pós-graduação *lato sensu*	Técnica em telefonia / (aposentado)	Empresários [ambos]	Procuradora municipal	Procurador estadual	2
Família 4	Belvedere	Ensino Médio / Ensino Superior	Ensino Médio/ Ensino Superior	Ensino Superior	Pós-graduação *lato sensu*	Professora Ensino Fundamental/ Microempre-sário	(Dona de casa) / Empresário	Empresária	Empresário	1
Família 5	Santo Agostinho	Ensino Médio (Magistério) / Ensino Superior	Ensino Fundam. incompleto / Ensino Médio	Ensino Superior	Ensino Superior	Professora Ensino Fundam. / Médico	Microempresá-rios [ambos]	Professora de Música e Microempre-sária	Engenheiro	3

[42] A expressão “dona de casa” encontra-se entre parênteses por não representar uma atuação profissional, embora tenha sido citada por várias famílias para indicar a ocupação de um de seus membros.

	BAIRRO DE RESIDÊNCIA	NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO				OCUPAÇÃO				TAMANHO DA FRATRIA
		Avós maternos (avó/avô)	**Avós paternos (avó/avô)**	**Mãe**	**Pai**	**Avós maternos (avó/avô)**	**Avós paternos (avó/avô)**	**Mãe**	**Pai**	
Família 6	"Vale Real" (condomínio)	Ensino Fundam. incompleto [ambos]	Ensino Fundam. incompleto [ambos]	Pós-graduação (mestrado)	Ensino Superior	Empregada doméstica / Caminhoneiro	Servente / Expedicionário dos Correios	Analista legislativo estadual	Jornalista	2
Família 7	Bandeirantes	Ensino Médio [ambos]	Ensino Fundam. Incompleto / Ensino Superior	Pós-graduação (doutorado)	Pós-graduação (doutorado)	(Dona de Casa) / Técnico em estradas	(Dona de casa) / Dentista	Professora universitária	Professor universitário	2
Família 8	Lourdes	Ensino Superior [ambos]	Ensino Superior / Ensino Médio	Pós-graduação *lato sensu*	Pós-graduação *lato sensu*	Professora do Ensino Fundamental / Supervisor bancário	Secretária em órgão estadual / Comerciante	Jornalista em órgão estadual	Jornalista	1
Família 9	Mangabeiras	Ensino Médio/ Ensino Superior	Ensino Médio/ Ensino Superior	Pós-graduação *lato sensu*	Pós-graduação *lato sensu*	(Dona de casa) / Engenheiro	(Dona de casa) / Administrador de Empresa	Arquiteta	Empresário	2
Família 10	"Vale Real" (condomínio)	Ensino Médio / Ensino Superior	Ensino Médio [ambos]	Pós-graduação *lato sensu*	Pós-graduação (mestrado)	(Dona de casa) / Engenheiro Civil	(Dona de casa) / Bancário	Analista judiciário estadual	Cirurgião-dentista e professor universitário	2

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do questionário respondido por pais/mães de alunos do Colégio SI.

Em relação ao local de moradia, os questionários mostram que a maior parte dos entrevistados reside em regiões muito bem classificadas segundo o IDH dos bairros de Belo Horizonte, elaborado pela Fundação João Pinheiro (TAB. 2). Apenas um dos participantes mora em um bairro de Belo Horizonte que não consta nesse levantamento, além de outros dois que residem em bairros do município de "Vale Real", mais especificamente em condomínios fechados, com características similares às daqueles descritos ao início deste estudo de caso, o que consiste, conforme visto, em uma estratégia de segregação residencial crescentemente empregada por famílias de alta renda.

É lícito supor que se trata, de modo geral, de famílias pertencentes a grupos sociais de elevado padrão econômico, fortemente relacionado à posse de capital cultural, em seu estado incorporado, objetivado e institucionalizado, por mais de uma geração.[43] Sustenta o gestor pedagógico da unidade pesquisada em sua entrevista:

> Nós, aqui em [Vale Real], atendemos um público que eu diria que é um público mais qualificado do ponto de vista da situação financeira, né? Classe AAA, né?[44] É um público que tem acesso a tudo, a todos os bens materiais com muita facilidade, é um público que viaja muito, né? É um público que não tem problemas do ponto de vista das necessidades materiais (GESTOR PEDAGÓGICO, COLÉGIO SI).

Características demográficas do grupo social investigado demonstraram a existência de núcleos familiares reduzidos, com predominância de famílias com dois filhos. Dentre as dez famílias do grupo, há um total de treze crianças e adolescentes frequentando, na época da investigação, os três segmentos da educação básica – Fundamental I (seis alunos), Fundamental II (três alunos) e Ensino Médio (quatro alunos).

No que se refere ao nível de escolarização dos avós maternos e paternos, verifica-se uma distribuição uniforme entre o Ensino Fundamental (treze avós), o Ensino Médio (treze avós) e o Ensino Superior (catorze avós). A formação em nível superior prevalece em grande medida entre os avôs, sendo que onze deles

---

[43] Nas seções dedicadas a traçar o perfil das famílias investigadas em cada estudo de caso, buscou-se identificar o tipo de capital que prevalece na estrutura patrimonial destas, sem se desconsiderar, no entanto, a forte interrelação entre as várias espécies de capital na constituição da estrutura patrimonial do grupo familiar.

[44] Alusão ao Critério de Classificação Econômica Brasil (2012) que, a partir do levantamento de características domiciliares, classifica a população, das camadas mais altas à mais baixas, nos seguintes estratos econômicos: A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E. O gestor do SI utiliza, em sua fala, a expressão AAA para enfatizar o alto poder aquisitivo das famílias atendidas por esse colégio.

concluíram algum curso de graduação, enquanto a formação escolar das avós concentra-se principalmente no nível médio. Ressalta-se, ainda, que nenhum deles frequentou a pós-graduação.

Como esperado para esse grupo social, o nível de escolarização, já elevado entre os avós, aumenta na geração seguinte, não mais sendo constatadas diferenças entre os gêneros. Todos os genitores frequentaram o Ensino Superior (cinco mães e quatro pais) ou cursos de pós-graduação *lato sensu* (três mães e quatro pais) e *stricto sensu* (duas mães e dois pais). Apesar da homogeneidade em relação à formação escolar, as áreas de estudo mostraram-se bastante diversificadas: Direito, Educação, Jornalismo, Turismo, Arquitetura, Música, Administração, Economia, Engenharia, Ciências da Computação, Fisioterapia, Biologia, Odontologia. Nota-se que quase metade dos pais e mães dedicou-se a estudos, tanto de graduação quanto de pós-graduação, na área administrativa, indicando uma inclinação à atuação no campo de produção material.

Em relação à atuação profissional, mais da metade das avós maternas e paternas (onze avós) não trabalhavam fora de casa, tendência bastante comum nessa geração. Dentre as demais, foram citadas tanto profissões destinadas, na época, a mulheres de camadas mais elevadas da sociedade, quanto atividades exercidas por estratos sociais mais baixos: três atuavam como professoras do Ensino Fundamental, duas como empresárias ao lado dos maridos, uma como técnica em telefonia, uma como secretária, uma como servente e uma como empregada doméstica. Os avôs, por sua vez, exerceram atividades mais variadas, mas, também neste caso, em diferentes posições hierárquicas na estrutura ocupacional: médico, dentista, engenheiro, pecuarista, político, administrador de empresa, empresário, bancário, comerciante, técnico eletricista, técnico em estradas, caminhoneiro, carteiro.

Também as áreas de atuação dos pais e das mães mostraram-se diversificadas, podendo ser citadas ocupações no setor público (procurador, jornalista em órgão estadual, analista legislativo, analista judiciário, professores de universidade federal, policial legislativo, agente de execução em tecnologia, atendente de gabinete parlamentar) e no setor privado (empresários e microempresários, jornalistas, cirurgião-dentista, engenheiro, arquiteta, professora de Música, supervisor de suprimentos em fábrica). No âmbito privado, chama a atenção o fato de que muitos dos genitores exercem suas atividades como

autônomos ou em empreendimentos próprios, confirmando um maior interesse pela área administrativa e empresarial, já detectado pelo tipo de cursos de graduação e pós-graduação eleitos. Cabe também ressaltar que, com exceção de alguns cargos técnicos, estas são atividades cujo exercício requer uma formação em nível superior, requisito preenchido por todos os genitores do grupo, o que indica que o alcance de posições elevadas na escala social está associado ao acúmulo de capital cultural (e escolar); com efeito é sobretudo graças a este que essas famílias conseguem aumentar seu capital econômico e manter sua posição privilegiada no mercado de trabalho, mediante o acesso a cargos públicos de nível superior disputados e bem remunerados – que exigem aprovação em processos de seleção em geral bastante competitivos – ou a atuação em áreas de prestígio na esfera privada.

A análise cruzada entre as informações coletadas sobre o nível de escolarização e o tipo de ocupação de pais e avós, ao lado de outras como a residência em bairros considerados “nobres”, onde o preço do metro quadrado é elevado para os padrões da cidade, demonstra, portanto, que o grupo que compõe esta amostra encontra-se em uma trajetória ascendente no espaço social, embora o ponto de partida já fosse elevado na maioria dos casos, quando se toma como referência a geração dos avós. Dentre os fatores que propiciam a continuidade desse movimento de mobilidade ascendente está, principalmente, o reforço do capital cultural, graças, dentre outros motivos, à prolongação dos percursos escolares que permite tanto o incremento do capital escolar quanto a ampliação do capital econômico. Consideradas dentro do modelo da estratificação social brasileira (TAB. 1), essas informações indicam tratar-se de famílias pertencentes à classe média alta tradicional, com uma posição já consolidada entre as frações superiores deste meio social há mais de uma geração.

Também dados de caráter simbólico, informados na segunda parte do questionário revelam certa uniformidade de hábitos e práticas socioculturais, típicos de segmentos em posições elevadas na escala social.

Primeiramente, foi possível notar que as atitudes dessas famílias em relação aos bens culturais e à escola são bastante típicas dos estratos mais elevados da classe média, dotados de capital tanto econômico quanto cultural. Assim, a maior parte dos informantes afirmou dedicar-se regularmente à leitura de jornais, revistas e livros técnicos e de literatura, além de frequentar, com uma frequência média mensal, cinemas, museus e/ou teatros. Em consonância com isso, objetos de valor

cultural, como instrumentos musicais, livros de literatura e obras artísticas em geral, estão disponíveis na casa de todos eles, assim como materiais educativos, como livros didáticos, *internet* e jogos voltados a esse fim.

O investimento em atividades extraescolares para os filhos é igualmente alto, com prevalência de atividades esportivas e estudo de línguas estrangeiras (nove famílias), seguidos por aulas de música, dança, teatro ou artes (oito famílias). Isso revela o desejo por uma formação ampla e diversificada dos filhos e por uma dedicação de parte significativa de seu tempo livre a atividades voltadas a seu desenvolvimento, restando pouco tempo para atividades consideradas "improdutivas". Menos da metade dos participantes sustentou que os filhos recebem suporte pedagógico extraescolar, o que pode levar a supor que são, em sua maior parte, bons alunos, afinados com as altas exigências de rendimento acadêmico do Colégio SI.

As respostas obtidas nos questionários mostram, ainda, ser comum entre os pais a prática de atividades físicas em clubes ou academias. Ademais, são frequentes as idas a restaurantes, não apenas no dia a dia, mas também em momentos de lazer, acompanhados pela família. De forma similar, são usuais as viagens de curta distância a sítios, fazendas e cidades do interior de Minas Gerais, e viagens nacionais mais longas a lazer ou a trabalho, enquanto as viagens internacionais são realizadas anualmente por sete das famílias do grupo. A participação em congressos, seminários e palestras, por sua vez, é menos homogênea, tendo sido relatada desde uma frequência mensal até eventual.

Essas informações sobre o perfil das famílias investigadas indicam a existência de certa homogeneidade entre elas, sobretudo no que se refere ao estilo de vida e aos interesses e padrões de consumo. Isso pode ser verificado, por exemplo, nas características sociais dos bairros escolhidos para habitação, práticas culturais e de lazer mais frequentes, lugares frequentados, além da própria escolha do estabelecimento de ensino para os filhos, relacionada na maior parte dos casos às boas referências da escola em seu meio social, conforme depoimentos dos participantes, os quais serão exploradas na próxima seção.

Merece destaque o fato de que, apesar de o Colégio SI desenvolver uma mesma proposta pedagógica em todas as suas unidades, destinada a um público considerado relativamente homogêneo, alguns dos genitores relataram, em suas entrevistas, perceber uma diferença, ainda que sutil, no padrão socioeconômico das

famílias atendidas nas duas unidades investigadas, sendo este considerado mais elevado entre aquelas da unidade de “Vale Real”.[45]

Uma das respondentes, por exemplo, citou sua escolha da unidade central do Colégio SI por ser, segundo ela, um estabelecimento “menos elitista” do que outras instituições localizadas na cidade, com propostas formativas semelhantes:

> Aí, por exemplo, tinham outras escolas que poderiam ser consideradas mais ou menos no mesmo padrão, por exemplo, aqui pertinho o [outro colégio]. [Este] não foi considerado por mim, na época, como opção, por duas questões básicas: a primeira é que tem uma fama assim de ser uma escola muito elitista e eu não gostaria que meu filho... lógico que a gente luta para dar para o filho uma boa condição, mas a gente também quer que ele conviva com a realidade, né? Então eu não queria uma escola que tivesse exclusivamente só pessoas de muito alto padrão, entendeu? Ele tem que conviver com pessoas variadas, situações diferentes. Lógico que lá [SI, unidade central] também tem uma elite, vamos dizer assim, mas tem também as pessoas de classe média mais comuns, né, entendeu? (PARTICIPANTE 8, MÃE).

Outra mãe também mencionou essa suposta heterogeneidade do público atendido pela unidade central do Colégio SI:

> Existem sim pessoas lá que têm uma condição financeira maravilhosa! Mas eu não me encaixo. A minha condição financeira hoje, eu trabalho, a escola, a mensalidade da escola é claro que impacta no meu orçamento lá de casa... Não é tranquilo... Eu conheço, meus filhos já frequentaram festas que eles ficaram assim... maravilhados, entendeu? Pessoas que moram em condomínios e... mas pessoas extremamente simples e eu não vejo essa diferença dentro do colégio. […] Todos convivem harmoniosamente, assim, não existe essa diferença gritante (PARTICIPANTE 2, MÃE).

Por outro lado, um pai de aluno da unidade de “Vale Real” confessou buscar, nesta escola, justamente o contrário, ou seja, um público mais homogêneo do ponto de vista social, que garanta o convívio entre iguais. Essa rejeição a estabelecimentos em razão de sua clientela, ou seja, por ser frequentada por categorias sociais diferentes, é típica de uma parte dos pais que elegem escolas com características similares às do SI:

> Eu estaria mentindo se falasse pra você que a gente não considerou, por exemplo, o ambiente que ela ia frequentar, ou seja, um ambiente mais seleto, assim... do ponto de vista social mesmo. Lá tem filhos de famílias que conhecemos muito bem, que sabemos de sua origem, né? Quer dizer, podemos ficar tranquilos quanto a isso. Olha, meu filho já tá no Colégio [SI] há muito tempo, então uma noção, digamos assim, bastante clara, dá pra

[45] Do total de dez participantes deste estudo de caso, seis tinham filhos frequentando, na época da pesquisa, a unidade “central” do SI (Belo Horizonte) e os outros quatro, a unidade de “Vale Real”.

> ter, mas... hoje isso é muito mais difícil, sabe? Porque... tem de tudo hoje... de tudo entre aspas, claro. O que eu quero dizer que antes talvez fosse um público, assim, mais homogêneo, né? Na unidade de [Vale Real], talvez seja assim, a escola mantém mais essa característica, talvez até pela localização, mas, em Belo Horizonte, acho que já mudou muito, mais central... centro-sul (PARTICIPANTE 4, PAI).

Esse padrão socioeconômico mais elevado do Colégio SI de "Vale Real" também foi notado por outra participante, que conhece a realidade de ambas as unidades, como mãe (unidade central) e como ex-professora (unidade "Vale Real"):

> […] a unidade de [Vale Real] é uma família nova, ó, uma família nova não, uma escola, né? Em um lugar que está despontando agora na construção civil, principalmente com famílias assim de classe muita abastada, gente muito rica... Então eu acredito que a escola tenha um caráter diferente do que a [unidade central] porque, quando eu trabalhava lá, eu percebi muito isso. Sabe, as pessoas, assim... procurando *status*, sabe, no Colégio [SI]. [...] As famílias às vezes são materialistas, pensam só em aparecer, e é menino que viaja para o exterior, é mochila de marca, celular não sei de onde, os aparelhinhos não sei de que... (PARTICIPANTE 5, MÃE).

Entretanto, os dados obtidos no questionário não permitem afirmar uma diferença muito clara e relevante entre as famílias das duas unidades, sendo bastante próximos o IDH dos bairros de moradia, o nível e o tipo de escolarização e as ocupações exercidas por seus membros, dentre as demais informações obtidas. Por essa razão, nesta e nas próximas seções, as famílias participantes, seus critérios de escolha do estabelecimento de ensino e suas demandas educativas estão sendo apresentadas indistinta e independentemente da unidade frequentada pelos filhos.

Em relação aos projetos sociais, apenas um dos filhos da amostra participa de ações não promovidas pela escola, acompanhado da mãe. Entre os adultos, esse engajamento em causas sociais é um pouco mais consistente. De fato, todas as famílias contribuem com campanhas ou exercem ações de doação de roupas, alimentos, livros e brinquedos, dentre outros, embora muitas delas ocorram por meio do próprio Colégio SI ou de seu local de trabalho. Metade dos participantes também relatou desenvolver atividades de voluntariado (como atendimento médico gratuito a pré-transplantados de medula óssea, aulas em cursos de formação profissional e trabalho em eventos beneficentes) e ações de "responsabilidade social" na área ambiental, promovidas pelas empresas em que atuam. A única participante que

realiza visitas a instituições carentes é professora e o faz acompanhando alunos da escola em que leciona.

É interessante notar, portanto, que não é prática comum entre essas famílias atuar no meio social por iniciativa própria ou individualmente. Ao contrário, na maior parte dos casos verificados, essa atuação se dá por intermédio de outra instituição, seja ela de ensino ou uma empresa. Além disso, segundo depoimentos dos próprios informantes, esse engajamento não é constante. Por fim, vale dizer que apenas quatro participantes revelaram frequentar igrejas, cultos ou praticar atividades religiosas, embora o grupo pesquisado tenha escolhido um estabelecimento confessional de ensino para os filhos, cujo leque diversificado de práticas educativas na área social tem recebido, supostamente, um apoio cada vez maior por parte das famílias, de acordo com documentos do Colégio SI. Este assunto será tratado nas próximas seções.

4.1.5 Os critérios de escolha do estabelecimento de ensino

A segunda parte da pesquisa junto às famílias participantes consistiu na realização de uma entrevista, mediante a qual foi possível explorar os critérios parentais de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos e as principais demandas educativas do grupo investigado, buscando relacioná-las ao eventual papel das propostas e das ações escolares de "responsabilidade social" nesse processo. Ressalta-se que das dez famílias que contribuíram na investigação, seis possuem uma longa experiência no Colégio SI, algumas em ambas as unidades pesquisadas, nas quais seus filhos estudam há mais de cinco anos.

Em relação à escolha da escola, embora o grupo investigado seja composto por famílias de duas unidades distintas do Colégio SI, as entrevistas revelaram o compartilhamento de um conjunto bastante uniforme de critérios e de fatores levados em consideração no ato de escolha. Os depoimentos também permitem uma nítida classificação desses pais na categoria dos "*privileged/skilled choosers*", formulada por Ball, Gerwitz e Bowe (1995) para identificar frações superiores da classe média que mobilizam seus capitais sociais e culturais para obter informações de fontes competentes e diversificadas na tentativa de decodificar o sistema de ensino e chegar a uma escolha qualificada da instituição a ser frequentada pelos filhos.

Antes de examinar os critérios parentais de escolha do Colégio SI, é importante, pois, atentar para algumas características e atitudes dessas famílias em relação à formação escolar. Primeiramente, cabe informar que, buscando identificar a instituição que melhor atenderia a suas demandas educativas, esses pais não apenas analisam a história dos estabelecimentos de ensino, mas recorrem também a dados divulgados pelos meios de comunicação (sobretudo resultados nos exames vestibulares e no Enem), a informações obtidas através de profissionais da área educacional e, principalmente, a pessoas de sua convivência, capazes de transmitir referências consideradas seguras e válidas, como mostram os seguintes extratos das entrevistas:

> Tinha algumas escolas no entorno aqui do trabalho, do nosso trabalho, da nossa casa, eu moro aqui perto também, então nós escolhemos umas quatro com um perfil semelhante e dentro dessas quatro a gente foi assuntando com um e outro que tinham filhos lá, outros conhecidos que já estudaram numa dessas escolas e tal (PARTICIPANTE 3, PAI).

> Então, na época da transferência, nós fizemos uma pesquisa das escolas que eram consideradas as melhores, do ponto de vista, como se diz... didático, acadêmico. Tínhamos uma referência muito boa do [SI], não apenas em nosso meio, pois conhecemos várias famílias com filhos lá, mas também como um todo, ou seja, reconhecida na sociedade, no que é divulgado, os resultados de exames... As notícias circulam muito rapidamente, né? (PARTICIPANTE 4, PAI).

> Então eu tinha uma boa imagem minha, mas que ficou lá, trinta anos atrás, quarenta anos atrás, e as referências de pessoas do [SI] que é uma escola que valoriza seus professores... Eu conheço professores que falam que eles cobram muito da gente, mas eles dão retorno. Não os professores das minhas filhas, professores assim, do Ensino Médio, de outros lugares (PARTICIPANTE 7, MÃE).

> A gente trocou ideia, dentro de um grupo de crianças que eram mais próximas e os pais também foram ficando bem amigos, e [...] aí fizemos mais ou menos uma análise das escolas de mais alto padrão que tinha na vizinhança e a gente optou pelo [SI] (PARTICIPANTE 8, MÃE).

> Eu tinha várias referências positivas: meu marido estudou lá, ele tem uma turma de amigos todos ex-alunos também, e todos se deram muito bem profissionalmente e... conhecia também pessoas que tinham filhos no [SI] e que sempre deram um retorno muito positivo da escola (PARTICIPANTE 9, MÃE).

Esses extratos demonstram a tendência, detectada por autores como Ball (2006) e Van Zanten (2010) como usual entre frações intermediárias e superiores da

classe média, de recorrer a redes sociais informais no processo de escolha do estabelecimento de ensino. É o que esses autores denominam de “informações quentes”, para distingui-las daquelas transmitidas por fontes oficiais, como a mídia e os *rankings* que posicionam as escolas de acordo com os resultados obtidos pelos alunos nos principais exames.

O grupo investigado é também formado por pais que se preocupam com a travessia dos filhos nos momentos cruciais de transição na trajetória escolar, como a passagem dos anos iniciais para o segundo segmento do Ensino Fundamental e deste último para o Ensino Médio. Alguns dos entrevistados demonstraram ter plena consciência da importância desses momentos, nos quais, muitas vezes, a escolha do estabelecimento de ensino costuma ser repensada e reavaliada pelas famílias. Uma mãe relatou, por exemplo, o processo de reflexão e as estratégias adotadas, desde cedo, por ela e pelo marido na escolarização dos filhos:

> É... então, quando eles eram pequenininhos, no maternal, eu preferi que eles fizessem em uma escolinha menor e mais próxima de casa, pra eles se sentirem mais seguros e eu também. [...] Aí, a partir do Fundamental, eu e meu marido começamos, aos poucos, a considerar outras opções de escola, né? Como nessa escolinha eles ofereciam até a 4ª série, e o processo de alfabetização era muito bom, eu optei por deixá-los lá até que meu filho mais velho completasse os dois primeiros anos do Fundamental. A [filha] concluiu o Maternal. É, foi assim... meio complicada essa decisão de mudar de escola, né? Eu queria que a [filha] também fizesse pelo menos os primeiros anos do Fundamental lá, assim ela e o [filho] passariam para uma outra escola também numa fase boa, porque ele já estaria indo pra antiga 5ª série, né? Então, só que meu marido fez muita pressão pra eles mudarem antes (PARTICIPANTE 9, MÃE).

Um dos pais entrevistados, por sua vez, antecipou-se à crise da instituição em que o filho estudava, aproveitando para transferi-lo para o Colégio SI na passagem para a segunda etapa do Ensino Fundamental:[46]

> Na época em que nós colocamos o [filho] no [outro colégio], essa escola atendia a esse perfil que nós buscávamos. Só que [este], como todos sabem, entrou há alguns anos em uma crise muito grande, devido, principalmente, à sua expansão. No início, começaram a surgir alguns rumores, alguns boatos entre o círculo de pais que nós frequentávamos e, sinceramente, a gente não tava disposto a bancar isso não. A escola negava, lógico, mas deu no que deu, né? Ainda bem que nós tomamos providência antes, quando ainda estava bem no comecinho. Se não tivesse sido por essa crise em que a escola acabou envolvida, talvez nós teríamos

[46] Após a abertura do Ensino Superior nessa escola, tradicional em Belo Horizonte, diversos boatos começaram a circular sobre a suposta fragilidade do Ensino Básico por ela oferecido, o que deu origem a uma crise, agravada com a transferência de vários alunos para outros estabelecimentos de ensino.

> deixado ele lá, mas, de toda forma, a passagem pra essa segunda etapa do Fundamental é um momento importante na formação, né? Começa a ter mais exigência, mais cobrança... (PARTICIPANTE 4, PAI).

A entrevista de outra mãe também revela uma preocupação na formulação de suas estratégias de escolarização dos filhos. Ela pretende que um deles, de seis anos, ainda não inscrito no Colégio SI, seja matriculado nesta escola no momento de transição para o segundo segmento do Fundamental. Devido ao rígido exame de seleção dessa instituição de ensino, no qual o filho dessa informante já havia sido reprovado uma vez, ela admite que, caso ele não tenha sucesso na próxima etapa seletiva, será preciso buscar um caminho alternativo, ou seja, uma escola que não fique dentre as selecionadas pelos pais:

> Até sobram vagas, mas sem a aprovação eles não colocam. [Ele vai tentar novamente] na 5ª série, quando ele for para o 6º ano. Eu tenho até outras opções, porque a escola dele tem convênio com outras, aí ele vai sem a prova. Mas eu ainda estou em... não sei ainda como que vai ser, né? O desempenho dele lá [no exame de seleção do SI]. Eu prefiro que ele estude lá. Se ele não conseguir lá, eu vou ter que ir para outras que tenham convênio (PARTICIPANTE 6, MÃE).

A forte disputa entre as famílias por vagas nos colégios mais prestigiosos e seletivos da cidade, incitada por instituições de ensino com características próximas às do Colégio SI, tem chamado a atenção da mídia local, que destaca a pressão e a violência simbólica a que se submetem pais e filhos. Os primeiros, como explica Cruz (2012), por enfrentarem filas e "maratonas" para inscrever os filhos nos exames de seleção de duas ou mais escolas. Estes últimos, por sua vez, por passarem por uma bateria de provas de alto grau de dificuldade e por outras atividades que visam "medir" suas competências, o que estimula a competitividade desde cedo, além de provocar ansiedade nas crianças. Prova disso é o vestibulinho, exame de seleção de ingresso na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, que, embora proibido pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), no parecer n.26/2003, continua a ser praticado por muitas escolas, alegando se tratar apenas de atividades lúdico-pedagógicas (BRASIL, 2003). Segundo Cruz (2012), em algumas das principais instituições de ensino da rede privada de Belo Horizonte, dentre elas o Colégio SI, independentemente da faixa etária, a disputa chega a ser mais concorrida que alguns exames vestibulares, alcançando um índice de até nove candidatos por vaga.

Além dos esforços para conquistar essas disputadas vagas, alguns pais do colégio também sentem a necessidade de estar constantemente atentos à vida escolar dos filhos, empregando competências de diagnóstico das dificuldades e redirecionamento da trajetória, se necessário. De fato, os filhos que não recebem o veredicto escolar são geralmente transferidos pelos genitores para outras instituições de ensino. É o caso de uma mãe, que, na passagem para o Ensino Médio, sentiu a necessidade de transferir o segundo filho do Colégio SI para uma escola menos exigente do ponto de vista acadêmico devido a seu baixo rendimento escolar. Já a filha mais velha cursou, com êxito, toda a Educação Básica no Colégio SI e, no momento da pesquisa, já estava frequentando o curso superior de Direito. Essa mãe detectou que, ao contrário do irmão, a filha tinha um perfil que se encaixava no padrão cobrado pela escola: “E uma coisa que ela mesma constatou foi que ela aprendeu muito a trabalhar sob pressão, que é uma coisa assim... que poucos alunos conseguem, né? Porque lá no [Colégio SI], além de dar conta do 3º ano que é muito pesado, eles tinham ainda o vestibular. Então eram dois objetivos, né?” (PARTICIPANTE 5, MÃE).

Diante das experiências diferentes dos dois primeiros filhos e de sua própria experiência como professora no Colégio SI, essa participante afirmou estar mais atenta ao percurso escolar do terceiro filho, aluno da escola na época da pesquisa. Em sua entrevista, deteve-se no rígido sistema de avaliação desse estabelecimento. Vale a pena reproduzir um trecho que, embora longo, deixa bastante claro o processo de exclusão quase “natural” dos alunos com aproveitamento escolar inferior àquele exigido pelo Colégio SI, percebido por essa mãe como consequência da lógica empresarial seguida pela escola:

> Mas assim, tem uma coisa que me assustou demais, sabe, que assim... eu participava do Sistema de Avaliação do [Colégio SI]. E uma professora que era a maior lá, a “chefona”, a orientadora, ela fazendo uma estatística em um desses cursos que ela estava dando para a gente, ela falou, resumindo... em alto e bom tom, para todo mundo ouvir, que o [Colégio SI] não precisa de aluno ruim, que o [Colégio SI] não quer aluno ruim. Então que, ao longo do curso, por exemplo, aquele menino que entra lá no 1º período e ele é muito fraquinho, quando chega lá pela 4ª série ou 5ª série, ele é... já vai sair do colégio, então ele já é eliminado naturalmente, né? E poucos os que chegavam no 3º ano eram aqueles que começaram lá de pequenininhos, já eram bons quando eram pequenininhos. E aí como existe teste de seleção, “tererê”, aquele processo ia continuando, né? Então quer dizer, ficamos só com os alunos bons. [...] Então, que perfil [do SI] é esse, sabe? Isso aí eu fiquei muito chocada, porque qual é o mérito do colégio em querer só os alunos bons? Toda escola quer aluno bom. É muito fácil trabalhar com aluno bom, eu sou professora, eu sei. Agora, o que o colégio

> faz então por essa criança que entrou lá no 1o período e que já pela estatística lá, aquela pizza de fatia de estatística, já sabem que aquela criança quando chegar no 4º ano vai sair? O que o colégio faz por aquela criança? “Nada”, foi o que ela respondeu, “nada”! Por quê? Espera sair. […] Eu pensei muito sobre isso e entendi que as coisas hoje vão caminhando para o lado empresarial também. O colégio hoje, as escolas parecem que viraram uma empresa (PARTICIPANTE 5, MÃE).

A seguinte entrevistada reforça essa postura do Colégio SI diante dos alunos com dificuldades na aprendizagem:

> Eles não têm nenhum trabalho, pelo menos eu não percebi até hoje, nenhum trabalho de monitoria ou de reforço, qualquer coisa que desse ao aluno que está com dificuldade condições de acompanhar. Eu acho que... é, eles não têm esse suporte. O aluno que não acompanha, ele fica lá até ser convidado a sair. Eles não têm interesse por esse tipo de aluno. Eles querem só aqueles mais de 80% (PARTICIPANTE 6, MÃE).

Fica claro portanto que, no processo de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos esse grupo de famílias, apoiando-se sobre suas habilidades de decodificação do sistema escolar, leva em consideração um conjunto entrelaçado de fatores. De todo modo, puderam ser identificados nas entrevistas quatro critérios principais, apresentados e analisados abaixo. Cabe explicar que estes critérios foram espontaneamente mencionados pelos participantes quando indagados sobre os motivos que os fizeram optar pelo Colégio SI.

- Primeiro critério:

Todos os dez entrevistados citaram a qualidade do ensino como um critério primordial na escolha do estabelecimento de ensino. De fato, no cerne das decisões parentais deste grupo, preponderam critérios “avaliatórios” – expressão empregada por Ballion (1980) – , como a qualidade de ensino, a filosofia pedagógica, a posição em *rankings* e os conteúdos curriculares. Fica claro que as estratégias educativas operadas por essas famílias contribuem para a renovação permanente de seus privilégios.

Na busca por instituições seletivas e caracterizadas pela exigência e excelência acadêmicas, este grupo de pais começa por identificar os mais tradicionais e prestigiosos colégios da cidade, reputados por sua alta *performance*, isto é, pelo alto padrão de excelência escolar e por sua sofisticação pedagógica. Assim, ele tende a privilegiar escolas com muitos anos de atuação no mercado educacional e/ou que apresentem bons resultados no desempenho dos alunos e

posições de liderança nos *rankings* dos principais exames. Os seguintes extratos mostram este critério em todas as suas nuanças, bem como a existência de uma correspondência entre as demandas parentais e a proposta formativa do Colégio SI, muitas vezes comparado, nas entrevistas, com instituições que os filhos dos entrevistados frequentaram anteriormente:

> Bom, eu sempre tive um sonho de colocar meus filhos no colégio. Porque eu sempre passava por ali, né? E também conheci pessoas que colocaram, de filhos que já estudaram, falavam que o colégio era excelente e tudo, mas eu fui mais pela confiança mesmo, pela vontade, sabe, de colocar meus filhos em uma escola particular, de ser uma escola de referência, uma escola que já estava tantos anos no mercado... (PARTICIPANTE 2, MÃE).

> Nós sempre buscamos uma escola que fosse reconhecida pela preparação, pela ótima preparação que é oferecida aos alunos. [...] Nós estamos investindo para proporcionar ao nosso filho o melhor em termos de escola. [...] Então, na época da transferência [para o Colégio SI], nós fizemos uma pesquisa das escolas que eram consideradas as melhores, do ponto de vista, como se diz... didático, acadêmico. O [Colégio SI] sempre atendeu a essa nossa demanda, porque dá uma formação muito ampla aos alunos, e, o principal, muito consistente. Eu vejo que ele sabe muito de vários assuntos, com profundidade, talvez também pela maturidade dele. E, claro, é uma escola que prepara bem os alunos pra qualquer exame aqui fora, né? [...] Agora, na escola, tem horário integral uma vez por semana, tem provas quase que semanais, então existe, é... uma correspondência grande entre o que nós pretendemos e o que a escola exige (PARTICIPANTE 4, PAI).

> Para o [Colégio SI] eu fui mais segura para lá do que eu estava em relação ao [outro colégio], sabe? Porque eu já conhecia a escola, eu já sabia da fama, da preocupação com o ensino, com a qualidade do ensino e então eu não me senti insegura em colocar os meninos lá (PARTICIPANTE 10, MÃE).

> Sem dúvida nenhuma, eu sempre planejei que meus filhos estudassem em uma escola que oferecesse uma formação consistente, boa, que os preparasse realmente pra enfrentar os desafios da vida adulta. Como diz meu marido, e eu concordo com ele, não adianta manter os meninos superprotegidos, se no mundo lá fora eles vão ter que enfrentar desafios, testes, vão ter que competir... tanto na vida acadêmica, quanto na profissional, entendeu? […] O [Colégio SI] já era, naquela época, bem tradicional em Belo Horizonte, no sentido de que era uma escola estável, que já existia há muito tempo, era confiável, ou seja, reconhecida como uma boa escola, né? (PARTICIPANTE 9, MÃE).

Esta mãe afirma que as filhas estudavam anteriormente em uma escola com “muita aparência e pouco conteúdo” e percebia um baixo investimento no corpo docente, devido à grande rotatividade de professores, o que, para ela, era um nítido sintoma de fragilidade. O Colégio SI, por outro lado, sempre foi visto por sua família de forma diferente:

> [...] eu sempre tinha uma vontade de colocá-las [as filhas] no [SI] por causa de conhecidos que estudavam lá e que diziam que era uma escola, que é uma escola muito preocupada com a formação acadêmica, né? A questão da finalidade da educação que é o aprendizado, [...] e que havia uma sinceridade no Projeto Pedagógico. Não era uma coisa muito de *marketing* como eu vejo, por exemplo, na escola que elas estudavam antes (PARTICIPANTE 7, MÃE).

Esses fatores transmitem confiança aos pais, que, além de almejar uma forte preparação dos filhos, depositam na escola a expectativa de que o capital escolar e social adquirido impulsione o sucesso na vida profissional: “É, sem dúvida eu guardo essa expectativa. E, cada vez mais, ele me acompanha nos negócios da família, vai à empresa, participa de algumas reuniões, já conhece todo mundo, todos os setores... Já tem bastante familiaridade dentro da empresa, né?” (PARTICIPANTE 4, PAI). Para o grupo investigado, a opção por esse estabelecimento de ensino é, portanto, fruto de uma cuidadosa análise e vista como um investimento no futuro dos filhos, como se pode observar por esta resposta: “Acreditamos que é o melhor e estamos acreditando que vai dar certo com o outro [filho] como está dando certo a formação da [primeira filha], que hoje já é quase uma advogada” (PARTICIPANTE 1, MÃE).

Para alguns dos informantes da pesquisa, essas características do Colégio SI atendem, inclusive, a um ideal ou “sonho” de proporcionar aos filhos uma formação escolar a que eles mesmos não tiveram acesso, expressando, também nesses casos, a crença de que a escola é capaz de incrementar as possibilidades de ascensão social: “Talvez é... no caso meu e do marido, foi até um sonho, porque nós estudamos em escola pública, então a gente vê o [Colégio SI] como o melhor para os nossos filhos.” (PARTICIPANTE 1, MÃE).

O índice alcançado pelo estabelecimento no vestibular e no Enem surge nas entrevistas como um dos principais desdobramentos deste primeiro critério de escolha:

> E um bom resultado a gente vê no Ensino Médio... eles são muito bem informados, a escola dá um respaldo muito bom em relação a isso. Então, o motivo principal mesmo foi que eles tivessem uma boa formação acadêmica para que no vestibular não fiquem para trás (PARTICIPANTE 1, MÃE).

> Pensando principalmente para o [filho] que é mais velho, meu marido queria uma escola maior, com um círculo social maior, pra ele ter mais vivência, mais experiência, convívio social mesmo, né? E também, principalmente, uma escola que fosse forte e que preparasse bem para o vestibular, como o

> [SI] já faz e todo mundo sabe e, mais recentemente, no Enem! (PARTICIPANTE 9, MÃE).

Ressalta-se, mais uma vez, que se trata de pais bem informados e capazes de decodificar o sistema escolar e que, por isso, não são facilmente afetados por estratégias de *marketing* e por dados apresentados de modo acrítico:

> [...] sem ter aquela coisa de isso ser um *marketing* da escola como é o [outro colégio], que é o *marketing*, está no *outdoor*, é a terceira melhor escola do Enem, mas não tem crítica nisso. Por exemplo, o [Colégio SI] tem duzentos e cinquenta alunos fazendo prova para o Enem, o [outro colégio] tem quarenta, trinta. Quer dizer, quem entende o mínimo de estatística que é o meu caso, sabe que você não pode comparar, porque você tem um negócio que se chama intervalo de confiança em que as médias se confundem […]. Então, assim, para mim é um discurso muito frágil (PARTICIPANTE 7, MÃE).

Em relação ao vestibular, o *site* do Colégio SI, conforme já mencionado, dedica toda uma seção a informações sobre os resultados positivos alcançados por seus alunos nas faculdades e universidades mais seletivas e de maior prestígio. Também o jornal institucional confere grande destaque a notícias sobre o vestibular e o Enem. A edição de dezembro de 2011, por exemplo, relata algumas atividades diversificadas de preparo dos alunos do Ensino Médio ao Enem, não de caráter acadêmico, mas que resultam em forte auxílio à proficiência no exame, como dinâmicas de relaxamento, concentração e incentivo, dentre outras:

> Os alunos compartilharam experiências, reflexões e muita animação. Enfrentaram desafios, desvendaram pistas, perseguiram objetivos, traçaram suas estratégias e alcançaram metas. A proposta foi diversificar as atividades possibilitando momentos em que os alunos pudessem desenvolver a capacidade de lidar com a adversidade, a persistência e fazer escolhas decisivas. Diante do desafio premente de concorrer a uma vaga no ensino superior, o intuito com a proposição de jogos esportivos, corridas de orientação e lutas, foi estabelecer com os alunos diálogos que pudessem auxiliar na reflexão constante sobre a persistência nos momentos difíceis, a administração do tempo e de conflitos; o planejamento e a tomada de decisões. (JORNAL INFORMATIVO, COLÉGIO SI).

Cabe destacar que o Colégio SI já possui uma tradição, reconhecida pelos pais, de preparação para o vestibular e, vem se destacando também nos resultados do Enem. De fato, nas últimas edições desse exame, a escola contou com uma grande participação de seus alunos e conquistou boas posições no *ranking* de Belo Horizonte: 6º lugar em 2007, 2º lugar em 2008, 5º lugar em 2009 e 7º lugar em 2010. Em 2010 a unidade de “Vale Real” também começou a se destacar, ficando em 2º

lugar no *ranking* municipal do Enem (50 MELHORES..., 2008; AS 1000 escolas..., 2009; ESPECIAL..., 2011).

Para garantir esses bons resultados, o Colégio SI exige que os alunos, desde o último ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, tenham aula em horário integral uma vez por semana, além de provas fora do período das aulas, como conta uma mãe em sua entrevista:

> Então... é... uma necessidade que eles sentiram, muito possivelmente ligado com o Enem, porque querendo ou não o Enem ele gera essa cobrança da própria escola. Mesmo que ela não concorde 100% com a adoção do Enem nas Universidades, ela tem que preparar o aluno dela para enfrentar. Então, foi a postura deles de puxar mais um pouco ainda este ano, né? Eu acho que, assim, as crianças e os adolescentes dão conta tranquilamente. Acho que esforçando um pouquinho não é nada assim super exagerado que vá comprometer todo o horário deles ou toda a forma de lazer que eles têm não, sabe? Eu acho que com um pouco de disciplina, de horário e de método não tem problema nenhum, não! (PARTICIPANTE 10, MÃE).

Porém, em relação a este último ponto, é importante explicar que, embora todos os entrevistados tenham tido como principal critério de escolha do Colégio SI a qualidade do ensino e a boa preparação para os exames, nem todos estão de acordo com o rigor relativo à cobrança de resultados desde os anos iniciais do percurso escolar, o que causa ansiedade nos alunos e nas próprias famílias. É o caso destas duas mães, dentre outros sujeitos da pesquisa, que afirmam:

> Ele [o filho], especialmente neste 3º ano [do Ensino Fundamental], agora ele está demonstrando muita ansiedade, muita pressão. A escola é o seguinte: a matéria, praticamente a maior parte da matéria, é copiada no caderno, muita matéria e acho que realmente eles estão dando provas e matérias que são puxadas demais para a idade. Não estão adequadas para a idade... [...] E outra coisa e isso tá gerando problema, mas eu tenho conversado com pais, outros pais e as crianças estão com problemas de adaptação. Sim, inclusive uma colega dele, a mãe me ligou outro dia, também pensando em tirar e passar a criança para uma escola, entre aspas, pior, porque ela é psicóloga e está atendendo adolescentes todos com problemas de ansiedade, de depressão. Por quê? Porque a exigência ela vai se acumulando ao longo do ano, dos anos (PARTICIPANTE 8, MÃE).

> Pior do que o vestibular era o próprio colégio: enfrentar o 3º ano [do Ensino Médio]. Eu digo enfrentar porque, nossa... ela passou por muito estresse. A gente tem notícias assim de muitos jovens que ficam assim... acabados mesmo, sabe? Carga de estudo, terceiro ano integrado. Eles têm aula todos os dias, né? De manhã, alguns dias a tarde, tem prova toda semana e alguns sábados também. E a cobrança é muito grande, a matéria é enorme, né? [...] Então acredito até que há um pouco de exagero nisso aí. Sabe, eu acho que a escola tem que repensar essa questão aí, até que ponto vale a pena esse estresse, porque se a gente for olhar em termo de aprovação no

> vestibular, o [SI] ficou em oitavo lugar. Então, até que ponto está valendo a pena esse estresse todo? (PARTICIPANTE 5, MÃE).

No entanto, muitas vezes os pais se conformam com as “regras do jogo” na tentativa de manter os filhos na instituição de ensino escolhida, como mostra este excerto de entrevista:

> Mas enfim... o colégio ele é muito grande, ele tem que ter regras, ele tem que ter as regras dele e gente que tem que se encaixar sim. Até nesse ponto é educativo também. Eu não tiro a razão do colégio não, sabe? Porque a vida vai cobrar isso da gente, né? (PARTICIPANTE 5, MÃE).

- Segundo critério:

Oito entrevistados mencionaram a proximidade e a facilidade de acesso à escola como outro fator importante no ato de escolha, visto que todos os genitores das famílias participantes trabalham fora de casa. Percebe-se que o tempo de deslocamento até a escola é um critério operacional, de ordem pragmática, mas não tem caráter primordial para os entrevistados. No entanto, no processo de escolha, uma vez eleitas as instituições de ensino que melhor atendem às demandas familiares, ele exerce um importante peso na decisão final.

> A gente assuntou com colegas, amigos, né, que têm estudado em escolas próximas, evidentemente a gente queria uma escola que seja próxima do trabalho... Para facilitar, para não ser um complicador... (PARTICIPANTE 3, PAI).

> Eu acho que é até engraçado falar, né, mas um dos critérios que eu acho que pesa mais em uma cidade grande como Belo Horizonte é a facilidade de transporte da criança, porque, por exemplo, tem várias opções muito boas na cidade, mas que demandariam, por exemplo, um tempo de deslocamento muito grande na ida e na volta. Você colocar a criança no transporte escolar ainda muito pequena, né? E o [Colégio SI] tem essa facilidade de onde eu moro, que dá para ir e voltar a pé (PARTICIPANTE 8, MÃE).

> E eu vou morar no Condomínio [Vale Real], que é onde o colégio está localizado. Esse é um ponto que eu pensei que facilitaria muito para mim, a parte do transporte, da proximidade (PARTICIPANTE 6, MÃE).

> Então, quando começou o projeto da nova unidade [Vale Real], também coincidiu com o fato de que nós estávamos querendo mudar pra minha casa no [bairro], onde moramos hoje. Apesar dessa outra unidade não ser tão próxima, ficava mais fácil, principalmente porque não precisava passar pela região mais central da cidade, que se tornou caótica, né? (PARTICIPANTE 9, MÃE).

- Terceiro critério:

Sete informantes sustentaram a importância da oferta de uma formação ampla, humanística e que transmita aos alunos valores (católicos ou não) correspondentes àqueles esperados pelo meio familiar. Essas famílias pretendem, portanto, que a formação escolar possa ir além da preparação estritamente acadêmica – embora esta tenha uma importância primária – e que a escola funcione como uma extensão da família.

> Bem, a gente estava buscando que fosse uma escola que colocasse primeiro uma direção para o futuro. E o [Colégio SI] sempre nos proporcionou isso no sentido de que, não só a formação acadêmica do aluno, mas a formação pessoal, né? [...] Então, a preocupação nossa, como pais, não é só a parte acadêmica, mas também ajudar na educação e o [Colégio SI] sempre deu essa tranquilidade para a gente. Tem as normas que são impostas aos alunos e isso nos deixou muito mais tranquilos (PARTICIPANTE 1, MÃE).

> A gente estava buscando uma escola que desse uma formação humanística, sabe, para a [filha], e a gente quer pôr o meu outro filho também. (PARTICIPANTE 3, PAI).

> Outra coisa que contou muito foi a formação "humana" que eles dão, sabe assim... por exemplo, nas aulas de educação religiosa eles focam mais sobre o relacionamento dos colegas, entre eles e entre os funcionários também, sabe? O respeito que eles têm que ter com todas as pessoas enquanto cidadãos. [...] Eu acho que o colégio tem que abrir o olho para isso para não perder esse lado que eu acredito que seja isso aí que ainda atrai muitas famílias para lá. Sabe, porque esse mundo tão maluco, com tantos valores, a gente busca também na escola uma extensão da nossa família, daqueles valores que a gente acredita (PARTICIPANTE 5, MÃE).

> Mas, assim, eu gostei muito da formação do [Colégio SI] nessa parte pessoal, a formação mesmo de criança, na convivência, nesses valores que eles prezam e são importantes hoje na formação da criança. A gente não pode pensar só na formação intelectual. A gente tem que pensar em uma série de coisas que vão influenciar no futuro deles (PARTICIPANTE 5, MÃE).

- Quarto critério:

Por fim, outro aspecto levado em consideração por cinco sujeitos da pesquisa foi a infraestrutura da escola, sobretudo da unidade em que foi realizada a pesquisa de campo. De fato, o amplo espaço físico e as boas instalações são vistos como um importante diferencial do Colégio SI:

> É uma estrutura muito boa também a da escola, né? É uma escola que parece de primeiro mundo, né? Quando eu entrei, me deu aquele impacto!

> Isso aqui no Brasil? Uma escola com essa estrutura? Porque aqui também, no central, ele é muito bom, mas não se compara. Porque lá na unidade [Vale Real] é novo, né? Uma escola nova, né? Muito nova. Então, quando a gente chega lá, a gente fica meio... encantado né, com a estrutura (PARTICIPANTE 6, MÃE).

> Além disso, é uma escola [...] com boas instalações; eu fui lá, visitei: boas instalações, muito espaço para lazer, com quadras, piscinas, quer dizer, uma infraestrutura de biblioteca muito boa... Uma infraestrutura muito boa! (PARTICIPANTE 8, MÃE).

> A estrutura da unidade de [Vale Real] é admirável. Quando fomos lá pra conhecer, meus filhos ficaram super entusiasmados, eles falaram que parecia um clube [risos]: tem quadras poliesportivas, piscina semiolímpica, elevadores, é tudo muito amplo... até o estacionamento, parece de um *shopping*! [risos] Eu acho importante essa questão da infraestrutura, do espaço físico e de ser um lugar agradável, onde as pessoas gostam de estar, e não um lugar confuso, tumultuado. Coisa de arquiteta, eu dou muito valor a isso, que não parece, mas influencia demais nosso dia a dia (PARTICIPANTE 9, MÃE).

Essa associação com um *shopping* pode ser explicada, à semelhança da análise feita por Almeida (2003), embora em um contexto distinto, pela proximidade entre o Colégio SI e um dos maiores e mais tradicionais centros comerciais de Belo Horizonte, que oferece produtos diferenciados e de alto padrão, do qual essas famílias são clientes e frequentadoras. Assim como os bairros de moradia e os espaços frequentados pelos entrevistados, também a escolha de uma instituição de ensino com tal infraestrutura marca, portanto, a posição social desse grupo e a imagem distintiva que ele pretende transmitir.

4.1.6 A "responsabilidade social instrumental" nas demandas parentais

Nas entrevistas realizadas com as famílias, apenas duas mães citaram de forma espontânea as propostas pedagógicas e práticas educativas de "responsabilidade social" do Colégio SI como um fator explicitamente presente em suas demandas educativas e em seus critérios de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos:

> Nós morávamos muito longe e queríamos alguma coisa, algum colégio que fosse perto de casa, um bom colégio, um colégio referência, né? Um colégio que tivesse não só a função de ensinar, não só disciplinas em si, tivesse outros aspectos nas áreas sociais. Foi o caso que eu já citei, a questão da escola que é muito ativa na questão do voluntariado, que isso eu acho que é muito importante (PARTICIPANTE 2, MÃE).

> Em relação [ao Colégio SI], é uma escola que eu acho que ela é muito forte, muito bem conceituada, uma escola cristã e, além da parte pedagógica, a parte de... não de religião, de cristianismo, que eu gosto muito, eles também têm um trabalho que é um trabalho com essas comunidades aí mais carentes, eles desenvolvem um trabalho... tipo um voluntariado (PARTICIPANTE 6, MÃE).

Apesar de seu interesse pelas atividades de voluntariado oferecidas aos alunos, esta última relatou que a filha ainda não havia participado de nenhuma até o momento da pesquisa, provavelmente por estar cursando o segundo ano do Ensino Fundamental, segmento pouco contemplado pelas ações de "responsabilidade social" do Colégio SI. Ela também fez uma importante alusão à inexistência de práticas de inclusão social no ambiente escolar, devido ao rígido sistema de cobrança de bons resultados acadêmicos dos alunos, o que, em sua opinião, contradiz a filosofia cristã e as propostas de cunho social do Colégio SI, voltadas exclusivamente para fora dos muros escolares:

> Bom, em relação à parte social, eles têm um trabalho muito bom de voluntariado, mas eles não fazem inclusão. As crianças saem de lá, vão conhecer outra realidade e vêm embora. Aquela realidade fica lá. Eles não trazem pessoas dessa realidade, por exemplo, para estudar lá. Eles não fazem a inclusão de deficientes físicos. Eu nunca percebi lá um deficiente físico. Acho que negro, minha filha é a única. É... pessoas especiais, com dificuldades de aprendizagem, a escola geralmente convida a sair... Eles têm, eles querem um índice muito grande de desempenho e nem todas as crianças dão conta! E, aquelas que não dão conta, eles convidam a sair. [...] Então, na realidade, é uma escola que, apesar de se dizer cristã, ela exclui. Ela exclui tanto pela condição social, pelo menos eu nunca ouvi falar, ela exclui pela condição física, ela exclui pela capacidade cognitiva da pessoa. É uma escola muito excludente (PARTICIPANTE 6, MÃE).

Ao contrário das duas mães citadas no início desta seção, quando questionados a respeito do papel das propostas e das práticas sociais do Colégio SI sobre suas demandas educativas, a maior parte dos entrevistados sustentou que, apesar de sua reconhecida importância, estas não consistiram em um fator relevante para a escolha da escola para os filhos. É o que admite este pai: "Olha... não é minha preocupação principal. É claro, todo mundo sabe, que isso é cada vez mais importante no mundo atual, né?" (PARTICIPANTE 4, PAI). De fato, a "responsabilidade social escolar", quando muito, foi considerada por alguns dos entrevistados como um fator indiretamente decorrente de suas demandas educativas e de suas expectativas em relação à formação escolar. Isso pode ser

notado, sobretudo, no grupo que confere maior importância a uma formação humanística ou cristã para os filhos:

> Na verdade, a gente não assuntou muito sobre isso não, tá? A gente acreditava que, como era uma escola dentro de uma formação humanística, que prepara a pessoa para um convívio, estar inserido em uma sociedade em que vive, eu acho que isso é inerente, né? Mas, na verdade, eu... nós não nos preocupamos especificamente com essa questão. [...] Uma ação humanística passa por isso. Eu acho que, para a pessoa se sentir inserida em uma sociedade, ela tem que saber o que o outro sente, o que as pessoas que não estão na mesma situação dela sentem... de dificuldade, de angústia, de anseio. Então eu acho que isso é fundamental para a pessoa se tornar, para o caráter dela se tornar completo, né? Na formação dela (PARTICIPANTE 3, PAI).

> Sabia assim... nós somos católicos praticantes e sabia que o Colégio [SI] tem todos esses valores católicos também. Então isso foi muito importante na hora que a gente escolheu. Mas, assim, especificamente que existia esse programa de voluntariado eu não sabia não. Foi uma coisa boa, com certeza. [...] Eu acho que é muito importante, porque a gente vive aqui em um mundo que é mais ou menos um mundo um pouco separado, assim, da realidade, de outra realidade que existe, que às vezes não está muito próxima da gente. Então essa oportunidade deles verem e deles sentirem a necessidade de outras pessoas eu acho muito importante, muito importante mesmo (PARTICIPANTE 10, MÃE).

> Será que essa criança vai ser um ser humano que vai saber lidar com as dificuldades? Porque lidar com as facilidades é muito fácil, né? Será que é um menino que... porque, às vezes, a família de classe mais rica que a gente vê lá, os pais passam muito a mão na cabeça dos meninos, então às vezes são meninos que acham que só porque eles têm muita coisa material eles vão ter tudo das outras pessoas também. E isso eu acho que o [Colégio SI] consegue fazer um trabalho de integração entre as crianças mostrando esse lado social, o lado humano que a parte material é mais assim, secundária, sabe? (PARTICIPANTE 5, MÃE).

Vale destacar que, apesar do vasto leque de atividades sociais promovidas pelo Colégio SI, menos da metade dos respondentes foi capaz de oferecer informações precisas e detalhadas sobre elas. De fato, apesar de todos afirmarem que os filhos contribuem para as campanhas de doação e se envolvem em algumas das ações sociais promovidas pelo colégio, essa participação é mais ampla quando as iniciativas ocorrem dentro do espaço escolar, no horário das aulas. Nota-se que esse tipo de envolvimento em ações de “responsabilidade social”, que não requer uma grande mobilização ou uma utilização do tempo extraescolar para tal finalidade, corresponde, em grande medida, à forma de atuação dos próprios pais que, como visto na seção dedicada a traçar o perfil das famílias, participam de atividades sociais, sobretudo, por meio de doações. Isso fica evidente em vários excertos de

entrevistas, que evidenciam a importância secundária atribuída à “responsabilidade social” pelas famílias participantes da investigação, além da valorização do caráter instrumental das práticas pedagógicas:

> Eles [os filhos] participam assim: dentro do que é feito no horário de aula, dentro da proposta que a escola passa, informa o que que tem e tal... mas extra eles nunca participaram não, até por questão de tempo, de locomoção porque como vão... certas coisas acontecem fora do horário de aula e tem o transporte escolar, então isso acaba dificultando no dia a dia. E nunca me falaram da vontade até por saber já dessa dificuldade de estar levando e buscando. [...] O que eu tenho é, assim, a informação que eu vejo através do que ele me passa, do que foi falado no horário de aula mesmo, entendeu? Eu nunca me envolvi nem procurei saber desses projetos (PARTICIPANTE 1, MÃE).

> É... Pode ser sim que ele tenha participado, eventualmente, de alguma atividade... nessa esfera social, e eu não estou nem sabendo. Ele gosta muito dessa coisa de planejamento de ações, de estratégias, monitoramento, etc., até porque é algo que ele vê acontecendo na empresa. Agora, na escola, eu realmente não tenho certeza... mas, se tiver participado, ótimo, não tenho nada contra, entendeu? Se alguma dessas atividades foi feita no horário escolar, com certeza ele deve ter participado e contribuído, porque ele é um rapaz muito ativo, muito interessado, muito dedicado mesmo às coisas pelas quais se interessa, tá? Geralmente, qualquer coisa que vem da escola, ele se interessa, busca mais informações... e eu acho que isso é resultado tanto do tipo de trabalho desenvolvido pela escola, quanto pela educação, pelo modelo que ele tem em casa, porque eu e mãe dele também somos muito assim e, hoje em dia, principalmente, não dá pra ficar por fora das coisas que estão acontecendo (PARTICIPANTE 4, PAI).

Por outro lado, dentre as famílias mais informadas e com um envolvimento mais consistente nas ações promovidas pela escola na esfera social, destacam-se justamente aquelas que possuem uma vivência mais longa no Colégio SI e que estiveram, portanto, mais “expostas” a essas atividades no decorrer da trajetória escolar dos filhos. Das famílias participantes da pesquisa, apenas quatro (Famílias 2, 5, 9 e 10) sustentaram que os filhos se dedicam com certa regularidade aos projetos sociais promovidos pela escola fora do ambiente escolar.

É importante salientar que, em conformidade com o caráter instrumental das propostas pedagógicas do Colégio SI, essas famílias vislumbram, nas atividades sociais das quais os filhos participam, oportunidades formativas que vão além do exercício da caridade e da filantropia. Nas palavras de uma das entrevistadas: “Tem campanha de doação, né? Mas tem esses outros projetos que você doa o trabalho, né? Não é só doar coisas” (PARTICIPANTE 5, MÃE). Ao “doar o trabalho” nessas

atividades, um aspecto relevante demandado pelas famílias é a oportunidade de que os alunos enriqueçam seus aprendizados.

De fato, os alunos envolvidos em ações de voluntariado não apenas entram em contato com outros universos socioculturais, mas também têm seu desenvolvimento intelectual beneficiado, ao aprofundar seus conhecimentos em determinadas áreas. De forma semelhante, cada visita, seja ela a creche, asilo, hospital ou escola, é precedida da devida preparação dos voluntários do Colégio SI que buscam informações, recebem orientações e participam de todo o processo de planejamento; uma vez concluída a atividade em campo, aquilo que foi vivenciado e aprendido é retomado, analisado e discutido com os participantes, como declara esta mãe: “São visitas que realmente não é a visita pela visita. É a visita depois trabalhada no contexto da aula. Então eles visitam, eles são orientados a observar as coisas, depois eles redigem um texto falando, eles comentam em sala de aula” (PARTICIPANTE 8, MÃE). Também em ações como a mobilização Pró-Haiti, abordada nas falas que seguem, há uma significativa aprendizagem por parte dos alunos de diversas questões de ordem social, econômica, geográfica e cultural, dentre outras, relacionadas ao tema da campanha:

> É, o que eu achei mais interessante é que não é só a doação pela doação. Eles sabem explicar tudo, detalhadamente, a respeito de qualquer realidade, qualquer contexto, seja próximo ou distante que eles estão estudando, até internacional, como nesse caso do Haiti. Eles sabem não só a questão do terremoto, mas sabem também muita coisa da situação econômica e social do país. Tem uma preparação e tem muitas discussões, eles trazem gente pra falar com os alunos sobre o assunto, é muito aprofundado mesmo. Então vai além da caridade entre aspas. São também oportunidades muito ricas de aprendizagem. [...] É, e isso que é legal também, porque, é como a Campanha do Haiti... Também na monitoria eles não vão lá despreparados, sem saber o que vai acontecer, é tudo muito organizado. Eles vão acompanhados pelo [agente social], e já definem antes o trabalho que vai ser desenvolvido, entendeu? (PARTICIPANTE 9, MÃE).

> Primeiro ela [a filha] quer que a gente entre no *site*... A gente entra, e ela fala da importância, porque as crianças de lá [do Haiti] perderam tudo por causa do terremoto, e o que todo mundo na época fez, na época em que os jornais estavam falando, e todo mundo ajudou e tudo e que agora ficou esquecido, que ninguém fala mais... ficou esquecido e agora todo mundo, as escolas, o próprio [Colégio SI] está levantando essa questão de ajuda aí para o Haiti, essa ajuda humanitária né? (PARTICIPANTE 2, MÃE).

Ressalta-se ainda que, em ações como a monitoria e as visitas a instituições carentes, o Colégio SI tem como prioridade a participação de alunos com bom

rendimento acadêmico, supondo que seus resultados não serão prejudicados pela dedicação a atividades extracurriculares. Esse aspecto instrumental das atividades sociais também é evidenciado por esta mãe, que considera a monitoria feita em uma escola pública municipal como uma oportunidade para que a filha desenvolva habilidades de comunicação oral e de transmissão de conhecimentos, dentre outras. No entanto, ela lamenta a mudança de enfoque da monitoria, que, na época de realização da pesquisa, estava mais direcionada a atividades lúdicas e de desenvolvimento da autoestima das crianças atendidas do que ao reforço e ajuda nas tarefas escolares:

> Eu acho que, muito raramente, eles ajudam os alunos dessa escola nos estudos, geralmente vão os alunos do [Colégio SI] com mais facilidade, com melhores resultados, né? Minha filha adora! Ela tem esse perfil acadêmico que eu não sei de quem ela puxou [risos]! Ela adora ensinar, tem muita habilidade para se expressar, falar em público... E, no caso da minha filha, ela sempre mostrou interesse e pediu pra ir, sabe? Incentivamos sim, mas partiu mesmo dela. Agora, ela ficou um pouco decepcionada, porque quando falaram de monitoria ela achou que seria mais nesse sentido de ajudar nos estudos mesmo, sabe? E seria muito bom, porque teria efeitos também no aspecto acadêmico, sabe? Por exemplo, os alunos que participassem das monitorias acabariam desenvolvendo, aperfeiçoando seus conhecimentos nas áreas em que eles ajudassem os alunos da outra escola, ainda que seja um conteúdo bem mais superficial e para alunos mais novos do que no [Colégio SI]. Além disso, como eu já te disse, ela [a filha] tem essa "veia acadêmica", ela gosta de expor, de explicar, etc. (PARTICIPANTE 9, MÃE).

Outro ponto relevante da entrevista desta mãe é o desejo de que o perfil acadêmico e a facilidade nas relações intrapessoais da filha sejam direcionados à opção por uma carreira profissional de alto *status* e de prestígio:

> A gente brinca com ela que virar professora não dá futuro não! [risos] Mas, assim, é claro que a gente sempre tenta orientar os filhos com base na experiência de vida que temos, mas se for o que ela decidir... É... mas a gente preferia que ela aproveitasse essa habilidade dela e esse gosto por estar com as pessoas e ajudá-las para tomar um outro caminho [risos]... Médica, psicóloga, sei lá, alguma coisa nesse sentido, que também tenha a ver com o perfil dela (PARTICIPANTE 9, MÃE).

Outro aspecto positivo mencionado pelos entrevistados cujos filhos participam com maior regularidade das práticas de cunho social do Colégio SI é a troca de experiências com indivíduos de outras realidades socioeconômicas e o contato, ainda que superficial, com o "mundo lá fora". Com efeito, eles percebem que essas atividades não apenas promovem uma sensibilização em relação às causas sociais,

de grande importância nos dias atuais, mas também proporcionam aos filhos uma ampliação das próprias experiências, a aprendizagem de determinados valores e o sentimento de satisfação que deriva da ajuda oferecida aos outros. É o que revelam os seguintes depoimentos:

> Ela [a filha] falava muito assim de o quanto a gente tem, de quanto ela tem, e quantas vezes isso não fica evidente no dia a dia, porque ela não sabe, ela não sabia a diferença do que é ter e não ter (PARTICIPANTE 2, MÃE).

> Sempre que eu posso, que eu fico sabendo, eu vou e eu incentivo, inclusive, os meninos [os filhos] a irem, porque a gente não vive sozinho no mundo, né? A gente tem que criar os filhos para o mundo... E eles têm que saber o que está acontecendo lá fora. E a gente tem que ajudar mesmo, de uma forma ou de outra, porque uma hora a gente é ajudado também, outra hora a gente ajuda... A gente tem que desenvolver essa consciência social, né? Porque ninguém transforma uma sociedade sozinho, ninguém vive sozinho também em uma sociedade. É uma troca, né? (PARTICIPANTE 5, MÃE).

> Ela fica muito... não é impressionada, não é bem essa a palavra, mas mexe com ela com certeza. A cada visita que ela participa ela chega contando alguma coisa nova, um relato de vida de um desses alunos, alguma experiência que eles compartilham com os alunos do [Colégio SI], as dificuldades enormes que eles têm e o sentimento bom de quando ela consegue, de alguma forma, ajudar algum desses meninos, por menor que possa parecer essa ajuda, né? Então é uma troca muito boa. Uma troca em que minha filha e seus colegas buscam passar a esses alunos o que elas sabem, o que já aprenderam... e mesmo um pouquinho de autoestima, né? E, por outro lado, esses meninos trazem toda uma bagagem de vivências, de experiências, muitas vezes traumáticas, e também de simplicidade que eu considero muito importante para a formação da minha filha. E que talvez ela não vivenciaria, nesta idade, no ambiente escolar, que ainda é bastante restrito, fechado, entendeu? (PARTICIPANTE 9, MÃE).

> Eles [os filhos] se sentiram super bem, porque eles falam que foram super bem acolhidos. Então, quando eles chegam para conversar tanto com as crianças quanto com os idosos, o carinho que eles recebem, o tanto que eles percebem que estas pessoas são carentes e que gostam de recebê-los, então é uma troca que há, né? Ao mesmo tempo em que eles estão dando este carinho e atenção, eles voltam também para casa muito satisfeitos de terem participado, de terem recebido atenção deles e também de perceberem que fez diferença a ida deles lá (PARTICIPANTE 10, MÃE).

De todo modo, um fator indispensável à adesão desse grupo, cujos filhos são mais ativos nas questões sociais, é a confiança que o Colégio SI transmite às famílias ao propor e ao promover tais atividades. Assim como observado por Ball (2006) entre a classe média inglesa, alguns pais aceitam uma relativa abertura às diferenças sociais por meio da escola, desde que lhes seja assegurada a vigilância e o monitoramento constantes desse movimento de aproximação ao “outro”. De fato,

os sujeitos do estudo de caso aqui apresentado exigem que o contato dos filhos com outras realidades sociais seja seguro e sentem tranquilidade quando é mediado pela escola e pelos agentes da pastoral:

> Eu acho que a confiança na escola, a gente faz mesmo uma entrega, é uma parceria, né? São muito bem... quando eles fazem esse tipo de atividade assim, fora da escola, existe toda uma empresa que é contratada para ajudar a monitorar as crianças, pais são convidados a participar também, né? Tem o pessoal da pastoral, então existe toda uma estrutura assim, que a gente tem que confiar, né? (PARTICIPANTE 2, MÃE).

> Então a escola é uma forma super importante para fazer esse canal, essa ligação. [...] Se você falar assim: "Ah, eu vou lá na favela ajudar". E o medo? Não vou. Mas assim, se a escola vai, se tem um projeto para ir, é diferente. Dá mais segurança, você sabe que a coisa é séria, que assim... é uma coisa que você pode confiar... É uma coisa, um trabalho que é necessário mesmo, né? Então já vai lá levando o que eles realmente estão precisando, não o que você está querendo não (PARTICIPANTE 5, MÃE).

> Ela [a filha] já tem essa facilidade pros estudos e, enquanto não a prejudique na escola, e desde que seja também uma coisa organizada pela escola, com o acompanhamento de profissionais da escola, eu confio, isso é muito importante. Com certeza dá uma segurança, uma tranquilidade que é indispensável hoje em dia para nossos filhos participarem de ações de contato e convívio direto com outros meios sociais. Porque, quando é a escola que está promovendo as ações, eu sei que existe toda uma preparação dos alunos, são planejadas as atividades, eles estão sempre acompanhados pelos agentes da pastoral, vão no transporte oferecido pela escola... enfim, é seguido todo um roteiro, não é algo solto e imprevisível, né? (PARTICIPANTE 9, MÃE).

Ressalta-se, porém, que, embora esta amostra casual contemple algumas famílias razoavelmente interessadas pelas práticas de "responsabilidade social" do Colégio SI, a participação da maior parte dos filhos dos entrevistados nas atividades de cunho social costuma ser esporádica, quando não nula, especialmente quando estas apresentam um caráter extracurricular e voluntário.

Para justificar a participação pouco frequente dos filhos em tais atividades, alguns entrevistados recorrem a fatores de ordem prática, principalmente à pequena disponibilidade de tempo, na maior parte das vezes por compromissos profissionais, e à dificuldade de deslocamento. De fato, foi exposto na seção anterior que a proximidade e a facilidade de acesso à escola consistem, neste grupo, em um dos principais critérios de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos, mesmo entre o grupo de famílias mais ativo nas ações de "responsabilidade social" do Colégio SI:

> Esta semana, acho que quinta-feira, também estou com outra dificuldade, porque meu marido está na Argentina e ela [a filha] tem um projeto desses que está previsto, que ela tem que estar lá [no Colégio SI] 7h da manhã e volta às 3h da tarde. Aí eles [os alunos] vão passar em uma instituição de caridade e depois vão para o sítio deles. Ela já fez isso ano passado, já participou. Agora a gente vai ter que resolver até amanhã se ela vai poder ir ou não, porque, na quinta, levá-la de manhã tudo bem, o problema é que eles vão voltar às três da tarde e eu dou aula aqui na Pós e aí não tem como eu buscá-la. E ela vai ter que estar de volta às 8 da noite por causa do horário do balé dela. Então é uma logística muito complicada (PARTICIPANTE 7, MÃE).

> A [filha], por exemplo, este ano não foi em tudo por motivo de... assim, de dificuldade da gente por morar em [bairro], porque, às vezes, o horário que sai da escola e que volta, para a gente pegar durante a semana fica muito difícil, fica incompatível com o nosso horário. Então, ela não participou mais por causa disso (PARTICIPANTE 10, MÃE).

> Eu acho que a dificuldade maior é porque hoje em dia todo mundo trabalha muito. Então assim, quem tem mais disponibilidade até participa bastante. Sabe, agora assim... porque o Colégio [SI], se não me engano, ele tem pouco mais de quatro mil alunos. Então o quê que acontece, são quatro mil famílias. Por assim dizer, contando irmãos e tudo, mas... São quatro mil famílias e nem todos participam, não diretamente no colégio, né? Mas eu acredito que para um colégio, nem metade deve participar. [...] E eu acho que cada vez mais é necessário a gente participar dessas coisas. Eu sinto até vontade de participar mais, sabe? Mas às vezes não dá tempo por causa do trabalho, tudo, eu sou sozinha com os meninos, então é difícil participar (PARTICIPANTE 5, MÃE).

Um importante fator que reduz muito a participação dos alunos em tais atividades é a prioridade conferida pela maior parte das famílias aos estudos, sobretudo no Ensino Médio. Em sua maioria, os entrevistados expressam preferência, no período extraescolar, por atividades complementares à formação dos filhos, como aulas de línguas estrangeiras e de reforço escolar, ou por atividades esportivas. Assim, as práticas de “responsabilidade social” são muitas vezes deixadas para o segundo plano ou excluídas das agendas desses alunos, como explica o gestor pedagógico:

> É, nós temos muitos alunos que não se envolvem nos projetos [sociais] com o argumento de que, além do tempo da escola, eles têm outros tempos (do tênis, do inglês, da academia...) e que se envolver em projetos sociais, comprometeria esse tempo de formação acadêmica, tá? Então, a gente tem esse tipo de situação. Por isso que ele é um projeto, ele é... opcional, ele não é obrigatório, tá? Então a gente sabe que tem alguns que não se envolvem, alegando exatamente essa dificuldade de tempo, porque querem focar no acadêmico, mas a gente faz um movimento para mostrar a importância, tá? Então assim, é isso. É um problema? É, é um problema (GESTOR PEDAGÓGICO, COLÉGIO SI).

Mesmo entre as famílias que aderem em maior medida às propostas de atuação na esfera social do Colégio SI, a participação dos filhos está condicionada ao bom desempenho escolar, que é fator prioritário também para elas:

> Olha, realmente tem uma cobrança muito forte e eu acho que até participar dessas ações serve pra relaxar um pouco, sabe? É claro que, pra ela [a filha] dar conta de tudo, além de atividades fora da escola, não dá pra ela se envolver em tudo, precisa ter prioridades. Mas, como não é obrigatório, ou seja, os alunos vão quando têm disponibilidade e nem sempre todos vão, eu deixei que ela optasse por uma atividade só, e ela optou pela monitoria, porque ela tá encantada com isso. É, ela vai bastante, uma média de duas vezes ao mês. Eles já não marcam em semanas de provas e, nas outras semanas, depende também dos compromissos dela, dentro e fora da escola. Mas, geralmente, ela vai sim (PARTICIPANTE 9, MÃE).

Ademais, como anteriormente exposto, as atividades de natureza social já são, de antemão, excluídas pelo próprio Colégio SI da programação pedagógica do último ano do Ensino Médio, devido às aulas e provas no período da tarde e à imposição de um ritmo de estudo mais intenso, em decorrência da preparação para o vestibular e o Enem. Isso é coerente com a postura dos pais interrogados que, em sua maior parte, têm a formação acadêmica dos filhos e a maximização das chances de aprovação em exames como um critério primordial em seu processo de escolha da escola. Assim, a conciliação entre a exigência de alto padrão de rendimento escolar, por um lado, e a prática constante de atividades de cunho social, por outro, torna-se complicada para a própria escola, como admitiu o diretor durante a entrevista:

> A partir do Ensino Médio nós temos, a primeira série do Ensino Médio tem prova, desculpa, tem aula de manhã na segunda-feira e aula a tarde. Na quarta-feira à tarde eles têm prova, então na terça-feira à tarde eles vão estudar para a prova. O único dia que eles teriam de folga, teoricamente, é a quinta e a sexta. Só que muitos deles já definem a quinta e a sexta para outros compromissos de família ou outros compromissos relacionados à parte de esporte, de língua estrangeira. A agenda do menino que está no Ensino Médio em termos de rotina de estudo ela é muito apertada, ela é muito apertada. Então, realmente não é fácil essa conciliação, né, de projetos sociais e essa preparação para os vestibulares, para o Enem, então a gente fica meio que em uma “saia justa” (GESTOR PEDAGÓGICO, COLÉGIO SI).

Na perspectiva de uma das entrevistadas, essa conciliação com as ações sociais é possível para aquela parcela de alunos já habituada a um ritmo de estudos mais acelerado:

> Porque durante o tempo todo que ele entra lá, ele é treinado a estudar. E, à medida que ele vai estudando, estudando, estudando, ele pega a habilidade, ele desenvolve aquela habilidade de estudar... Em pouco tempo ele consegue fixar muito conteúdo que às vezes um outro menino que não tem tanta... que não criou tanto aquele hábito de estudar, ele vai precisar de um tempo muito maior às vezes para fixar o mesmo tanto que um que foi treinado desde pequeno dá conta de fazer. Então é por isso que eles dão conta de participar de coral, participar disso, daquilo e daquilo outro e ainda manter a nota alta (PARTICIPANTE 6, MÃE).

Ainda assim, de acordo com o gestor pedagógico, as estatísticas do colégio têm demonstrado, a cada ano, um aumento da demanda por propostas e práticas de "responsabilidade social", tanto por meio dos pedidos advindos de pais de alunos, para que essas atividades contemplem também as crianças mais novas quanto por meio das reuniões anuais com famílias aspirantes à aprovação dos filhos no processo seletivo da escola, algumas das quais buscam informar-se sobre a existência de projetos sociais envolvendo os alunos: "[...] todos os anos, em processo seletivo, nós temos nas entrevistas pais que perguntam se a escola tem esse tipo de projeto. Todos os anos. Então, por isso, nós sabemos que pais procuram a escola porque ela tem esse cuidado" (GESTOR PEDAGÓGICO, COLÉGIO SI). Apesar de não haver muita proatividade por parte dos pais quando se trata da organização e da participação em ações sociais que demandam um maior engajamento, eles conferem, segundo o gestor, uma crescente valorização às atividades promovidas pela escola, o que é verificado em especial nas campanhas de recolhimento de donativos, como já visto anteriormente:

> A adesão que eu estou falando para você, inicialmente, é uma adesão de reforço, de valorização dos projetos da escola. Então todos os anos, no início do ano letivo, nas reuniões de pais, em todas elas, os pais perguntam quais serão os projetos sociais da escola. Então essa... esse questionamento, esse... essa valorização desses eventos, então mostra que os pais estão sintonizados e eles querem isso, eles estão pedindo isso. Do ponto de vista da adesão, o dado concreto que eu tenho para te falar é que todas as vezes que a gente desenvolve uma campanha na escola, a adesão à campanha ela é muito consistente. Qualquer arrecadação que a gente faz aqui é muita coisa que a gente arrecada, então são pais que inclusive sentem necessidade de ver este tipo de movimento. Então, quando a escola provoca, a gente percebe que os pais estão sintonizados, gostam disso, né? Em nenhum momento a gente foi questionado: "Nossa! Essa escola está pedindo muita coisa!". Não. Se é campanha de fralda, nós enchemos caixas e caixas de fraldas. Se a campanha é de leite, né... quando a gente fez a campanha do quilo, sabe, são toneladas que a gente arrecada. Então uma coisa assim que toca e os pais respondem e são muito receptivos (GESTOR PEDAGÓGICO, COLÉGIO SI).

Relacionada a essa crescente adesão está a importância, reconhecida por todo o grupo pesquisado, de que a escola ofereça uma formação diversificada, com situações de aprendizagem voltadas também para a “responsabilidade social”. Embora o uso dessa expressão tenha sido propositalmente evitado nas entrevistas, para não provocar seu “efeito legitimidade”, fica evidente que se trata de um valor legitimado, sobretudo no meio social pesquisado, como reforça esta mãe:

> Eu acho que uma escola boa tem que oferecer situações diversificadas de aprendizagem. E o [Colégio SI] sempre ofereceu muita coisa nesse sentido, isso para os alunos que se interessam né, ou seja, não é algo obrigatório, mas é algo a mais que ele oferece e que é um valor muito importante hoje em dia (PARTICIPANTE 9, MÃE).

É interessante observar, ainda, que no grupo investigado esse valor é constantemente associado ao sucesso profissional e visto como um requisito para competir no mercado de trabalho. Os seguintes excertos da entrevista feita com um dos pais não permitem dúvidas quanto ao papel instrumental atribuído à “responsabilidade social”, tanto dentro como fora do contexto escolar:

> Por exemplo, eu tenho uma empresa... eu sou sócio majoritário de uma empresa da nossa família, e, hoje, qualquer empresa tem que preocupar, tem que se envolver em questões ambientais, até sociais mesmo. É uma demanda, quase que uma pressão da sociedade, das ONGs... outras empresas fazem, apresentam algum projeto diferenciado nesse plano, então todo mundo tem que seguir a corrente, “seguir a maré” como se diz... e, mais do que isso, tentar oferecer alguma coisa diferenciada também. Hoje não basta mais, ou não é suficiente apenas você oferecer um produto diferenciado. É claro que isso é fundamental, tanto para atrair uma fatia maior do mercado consumidor, quanto para atrair um nicho específico, com exigências cada vez maiores e uma concorrência muito grande (PARTICIPANTE 4, PAI).

> Eu tava dizendo que tem também a formação dele, né? Atualmente, é preciso ter uma formação mais completa, ter uma consciência de todas essas questões, que estão aí fora, no mundo, até mesmo pra atuar no mercado de trabalho, pra ter sucesso no campo profissional (PARTICIPANTE 4, PAI).

A relevância assumida pela “responsabilidade social” em diversas esferas da vida social explica também a importância atribuída, por metade dos sujeitos da pesquisa, à concessão, por parte do Colégio SI, do “Certificado de Voluntário”, e à inclusão das horas dedicadas a atividades de voluntariado no histórico escolar dos alunos participantes, como sustentam estas mães:

> Ela [a filha] gosta muito dessa questão do voluntariado, inclusive ano passado, final do ano, o colégio fez um encerramento do ano e eles [os alunos] ganharam um certificado de tantas horas de voluntariado, isso foi muito bacana! Isso é muito, muito importante! (PARTICIPANTE 2, MÃE).

> [A escola] incentiva, incentiva muito. A gente sempre é comunicado dos projetos sociais que vão acontecer e, mais recentemente, a escola coloca isso até no histórico escolar dos que participam. Eu sei disso, porque minha filha tem no histórico dela! (PARTICIPANTE 9, MÃE).

A iniciativa funciona como um diferencial desta instituição de ensino em relação às demais escolas investigadas neste estudo e consegue atrair a atenção dos pais dos alunos. O mesmo não acontece quando se trata das premiações de Escola Solidária recebidas pelo Colégio SI ou da contribuição com o Programa Bom Aluno, sobre as quais os entrevistados, assim como o gestor pedagógico, também não souberam transmitir informações relevantes. Em relação ao Selo Escola Solidária, alguns entrevistados afirmaram apenas ter ouvido falar, mas defenderam, nas entrevistas, que o colégio deveria dar maior visibilidade a esse reconhecimento de suas ações na área social, de maneira a incentivar uma maior participação dos alunos e das famílias.

Conclui-se que, neste pequeno grupo investigado, a demanda parental por propostas pedagógicas e por práticas educativas de “responsabilidade social” é secundária à busca por uma forte preparação acadêmica e a outros critérios avaliados no processo de escolha da escola para os filhos. De todo modo, dentre as famílias que aderem mais fortemente ao desenvolvimento de atividades educativas de cunho social, podem ser destacadas as seguintes características:

- visão da “responsabilidade social escolar” como complemento da formação acadêmica dos filhos e parte integrante de sua formação humanística e, em alguns casos, cristã;
- adesão dos pais a ações sociais, sobretudo campanhas de doação, muitas vezes por meio da própria escola ou da empresa em que trabalham;
- reconhecimento da legitimidade da “responsabilidade social” em seu meio social.

4.2 Segundo caso: a “Caridade Cristã”

Este segundo grupo é formado por nove instituições de ensino confessionais, todas de orientação católica, cujas propostas pedagógicas de “responsabilidade

social" parecem consistir, em grande medida, em ações e obras de assistencialismo e de filantropia, guiadas fundamentalmente por valores cristãos de solidariedade, caridade e compaixão pelo próximo.

A escola selecionada para o estudo de caso, doravante denominada pelas siglas iniciais do grupo a que pertence (CC), está localizada, segundo o relatório da Fundação João Pinheiro (TAB. 2), na 7º Unidade de Desenvolvimento Humano de Belo Horizonte, que agrega os bairros Luxemburgo, Cidade Jardim, Coração de Jesus e Vila Paris. O IDH nestes bairros é de 0,964 em uma escala de 0 a 1.

O Colégio CC é tradicional em Belo Horizonte; foi inaugurado no final da década de 1930, por uma congregação religiosa que atua no Brasil desde 1922 e que hoje dirige quatro instituições de ensino no país. O colégio localizava-se inicialmente em outro bairro da cidade, mas atendia, desde sua inauguração, a um público constituído por "[...] famílias bem constituídas, profundamente piedosas e de um nível cultural bastante elevado", segundo informações divulgadas em seu *site*. Em 1934, quatro anos após a sua fundação, a congregação recebeu, por doação do então prefeito Juscelino Kubitschek, um terreno naquele que era considerado o "mais moderno e distinto bairro de Belo Horizonte", e o colégio está ali instalado desde então. Membros da congregação religiosa dirigiram o CC até 1986, quando a gestão da instituição foi transferida ao Sistema Arquidiocesano de Ensino de Belo Horizonte e dele se afastaram por quase 20 anos, retomando a direção em 2005.[47]

Atualmente, as atividades desenvolvidas por este estabelecimento de ensino abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio; na época de realização desta pesquisa (2º semestre de 2010), a escola contava com 630 alunos, enquadrando-se entre as instituições de ensino de porte médio, que, de acordo com os dados oferecidos pelo IFP e apresentados nos GRÁF.7 e GRÁF. 8, constantes no segundo capítulo desta tese, são aquelas que mais têm desenvolvido práticas educativas de "responsabilidade social". Em 2012, a mensalidade do Colégio CC variava entre R$ 583 (nos anos iniciais do Ensino Fundamental) e R$ 873 (no último ano do Ensino Médio), um valor mediano quando comparado àqueles cobrados pelas principais instituições de ensino da região centro-sul de Belo Horizonte (REDE MERCADO NACIONAL & MERCADO VIRTUAL, 2012).

---

[47] Sistema mantido pela Sociedade Mineira de Cultura, entidade filantrópica, confessional e católica, que atua no segmento da educação, abrangendo desde o Ensino Infantil até a pós-graduação *stricto sensu*.

O Colégio CC reúne, em sua proposta pedagógica, características bastante típicas da “Caridade Cristã”, o que se observa pelo conteúdo e pela terminologia empregada em seus discursos, sendo este um motivo de sua escolha para um estudo de caso. A seleção também se deveu ao fato de que, entre as nove escolas do grupo, esta foi a instituição que concorreu e recebeu o Selo Escola Solidária em um maior número de edições, além de dar visibilidade à premiação e a ações de cunho social em seu *site*, o que não acontece com tanto destaque nas demais escolas.[48]

Ademais, esta escola conta com um “Projeto Sociocultural” que, apesar de seu caráter extracurricular, é colocado em prática durante todo o ano letivo e não apenas esporadicamente ou em ocasiões especiais, como parece ocorrer em diversas instituições de ensino, de acordo com o levantamento inicial realizado para esta investigação. Tal projeto, cujas atividades foram reconhecidas nas duas últimas premiações concedidas pelo IFP, conta com a participação voluntária de alunos e, eventualmente, de funcionários da escola, pais, ex-alunos e outros interessados, e com contribuições das famílias. Ele consiste, *grosso modo*, na arrecadação de doações (materiais escolares, brinquedos, itens de higiene pessoal, alimentos) junto às famílias dos educandos e na organização de visitas semanais a creches, asilos e hospitais, onde são distribuídos os donativos e desenvolvidas atividades diversificadas com os sujeitos atendidos pelas instituições visitadas.

A pesquisa no Colégio CC desenvolveu-se em duas etapas. A primeira ocorreu na própria escola, que se mostrou bastante receptiva à investigação. Após o estabelecimento de contatos iniciais e da obtenção do consentimento para a realização da pesquisa, fez-se uma análise acurada do *site* institucional e consultou-se uma versão sintetizada do PPP e documentos relativos ao Projeto Sociocultural desenvolvido na instituição de ensino, muitos deles fornecidos pela própria direção da escola (jornal institucional, *portfolio* do projeto com cronograma, fotos e depoimentos, matérias publicadas na mídia). Foram também realizadas visitas ao colégio para conhecer seu Projeto Sociocultural, além da observação de uma das atividades de voluntariado em um asilo da cidade. Por fim, foram feitas duas entrevistas com educadores da escola: a primeira, com a diretora e coordenadora do

[48] A escola recebeu a certificação do IFP em 2003, 2007, 2009 e 2011.

projeto e a segunda, com uma professora do Ensino Fundamental e também mãe de aluno desse estabelecimento de ensino.

A segunda etapa teve como foco pais de alunos da escola. Devido à impossibilidade de obter acesso, por meio da própria instituição, a famílias de discentes (participantes ou não do Projeto Sociocultural), buscou-se entrar em contato com pais de alunos da instituição servindo-se, principalmente, da técnica da "bola de neve", conforme explicitado na metodologia desta tese. Esta etapa da pesquisa contou com a participação de dez mães (entre elas a professora recém-mencionada) e consistiu na aplicação de um questionário e na realização de entrevistas. O objetivo foi compreender, sob a ótica das famílias participantes, as propostas e práticas de cunho social desenvolvidas pelo colégio e buscar explorar suas demandas educativas, tendo em vista o papel relativo da "responsabilidade social escolar" em suas expectativas quanto à formação escolar dos filhos e em seus critérios de escolha do estabelecimento de ensino.

4.2.1 Formação de valores e fraternidade humana

Esta seção é dedicada às propostas pedagógicas de "responsabilidade social" do Colégio CC e aos discursos a elas subjacentes. As principais fontes de informação sobre a oferta de uma formação voltada à "responsabilidade social" foram o *site* institucional, as entrevistas realizadas com a diretora e com uma professora e documentos variados, como uma versão sintetizada do PPP, o jornal informativo mensal elaborado pela escola, matérias publicadas em revistas e em jornais e materiais publicitários.

Assim como no estudo de caso anterior, o *site* institucional constituiu uma das principais fontes sobre as propostas da instituição investigada: nele encontram-se a história, a filosofia educacional e os princípios da escola, os projetos e as atividades desenvolvidas, dentre outras informações.

Em relação à filosofia educacional, o *site* indica claramente a orientação católica do Colégio CC:[49]

[49] Todas as informações e citações extraídas do *site* ou de documentos do Colégio CC foram consultadas entre julho e dezembro de 2010.

> O Colégio [CC] tem por finalidade promover uma educação evangelizadora, através de uma Comunidade Educativa, tendo por base o Evangelho que desperta para a fraternidade cristã e que leva cada pessoa a assumir o seu destino histórico e a empenhar-se na transformação da sociedade, tendo em vista o seu bem pessoal e o da Comunidade Humana (*SITE,* COLÉGIO CC).

Além disso, apresenta a proposta de promover uma formação baseada na fraternidade humana e na busca de conciliação entre o "bem pessoal" e o "bem comum", dilema este percebido também por Van Zanten (2007) entre famílias francesas de classe média preocupadas com as finalidades sociais da escola. Conforme extraído do *site* do colégio aqui investigado:

> Como finalidades particulares, na sua política educacional, o colégio visa à educação de crianças e jovens, de ambos os sexos, procurando fazê-los chegar ao desenvolvimento integral de sua personalidade e à participação na obra do bem comum, através da formação intelectual, moral, social, espiritual e religiosa, inspirada nos princípios católicos e vitalizada pela inserção na Igreja de Cristo (*SITE,* COLÉGIO CC).

Tal filosofia serviu de inspiração ao *slogan "Uma educação que passa pelo coração"*, como consta nos materiais publicitários consultados, e também como linha orientadora do PPP da escola. Este documento está subdividido em princípios sociopolíticos, epistemológicos, éticos, econômicos, técnicos e metodológicos e tem como objetivo, segundo consta no *site*, não apenas organizar o trabalho pedagógico da escola, mas servir como um *"projeto de vida e de mundo"* (*SITE*, COLÉGIO CC).

O *site* institucional também apresenta algumas atividades curriculares e extracurriculares oferecidas pela escola, como aulas em laboratórios científicos e informáticos, aulas de línguas estrangeiras, mostra cultural, entre outras atualmente consideradas indispensáveis em instituições da rede privada de ensino que têm como público grupos sociais favorecidos.

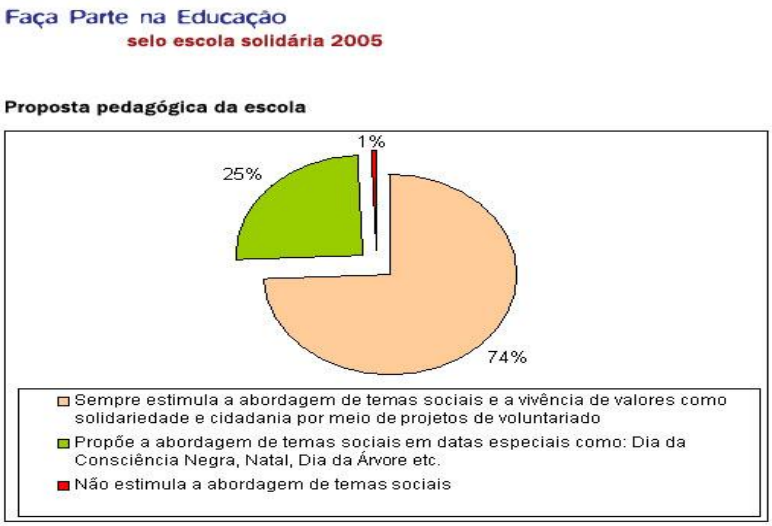
Ainda no *site* da escola, uma ênfase especial é atribuída à questão da formação humanística, abordada sobretudo nas aulas de Ensino Religioso, embora esta dimensão formativa deva, segundo as propostas da instituição, perpassar todo o currículo:

> [Nas séries iniciais] o Ensino Religioso proporciona momentos de reflexão e privilegia a liberdade responsável de ser, de se expressar, de atuar. São priorizados conteúdos de valor social e formativo dando início a uma participação crítica na sociedade (*SITE,* COLÉGIO CC).

> [A partir da 5ª série] as questões sociais e os valores praticados pelo Colégio [CC] são mais aprofundados. As diferentes áreas e seus conteúdos são trabalhados de forma a contribuir para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na sociedade em que vivem, potencializando o desenvolvimento de capacidades de modo a tornar o ensino mais humano e mais ético (*SITE,* COLÉGIO CC).[50]

Na proposta pedagógica do Colégio CC, a "responsabilidade social escolar" aparece na forma de uma preocupação em preparar os alunos para compreender a realidade em que vivem e para participar da sociedade de forma responsável e solidária. Segundo documentos oficiais da escola, os temas sociais são abordados de forma transdisciplinar e, sobretudo, mediante a participação dos alunos em seu Projeto de Sociocultural de voluntariado. Isso corrobora o que é declarado pela maior parte das escolas que concorreu ao Selo Escola Solidária em 2005, como mostram os dados estatísticos fornecidos pelo IFP:

GRÁFICO 11 – A "responsabilidade social" nas propostas pedagógicas 2005



Fonte: Instituto Faça Parte, 2010

O Projeto Sociocultural desenvolvido pelo Colégio CC é apresentado na página principal do *site* e em uma seção dedicada a informações sobre as campanhas de doação e ao cronograma das atividades programadas, com fotos daquelas já desenvolvidas. É também evidenciado o recebimento do Selo Escola Solidária e disponibilizado um *link* da página do IFP, em que figuram os projetos do colégio premiados por esse instituto.

---

[50] A expressão "ensino humano" aparece, frequentemente, tanto no discurso do colégio quanto no das famílias, com a intenção de remeter a um "ensino humanístico".

O Colégio CC declara, em seu *site*, que o principal propósito das visitas às instituições, promovidas pelo Projeto Sociocultural, é "[...] propiciar aos alunos um espaço no qual possam vivenciar momentos de interiorização e autoconhecimento para o resgate de valores prioritários como o amor, a fraternidade e a solidariedade". Essa finalidade é apresentada de forma similar no *portfolio* do projeto:

> [...] propiciar aos nossos alunos um espaço no qual eles possam vivenciar uma escola onde tenham momentos de interiorização, autoconhecimento e resgate de valores importantes para trilharem o mesmo "caminho", mas com um novo jeito de caminhar, priorizando a formação de um mundo viável, mais humano, melhor (*PORTFOLIO*, COLÉGIO CC).

No *portfolio* são citados, ainda, os objetivos específicos do Projeto Sociocultural, em um discurso que mescla valores próprios de cada um dos três grupos da tipologia aqui utilizada:

- "Caridade Cristã": "desenvolver a consciência da valorização humana e cristã, levando os alunos à construção de um futuro mais solidário e justo"; "exercer ações solidárias"; "resgatar atitudes de altruísmo, tolerância, sensibilidade, humildade"; "oferecer alegria, esperança, vivência cristã";
- "Solidariedade Instrumental": "oferecer aos alunos um intercâmbio cultural e social"; "resgatar atitudes de cooperação, participação, responsabilidade"; "desenvolver a disciplina, o amadurecimento";
- "Responsabilidade Crítica": "formar indivíduos críticos, conscientes e transformadores da sociedade"; "possibilitar o exercício da cidadania, mostrando que é possível abandonar a intolerância e a agressividade"; "estimular o respeito ao próximo e desenvolver uma mudança de valores".

Percebe-se esta polissemia de termos em diversos documentos do Colégio CC em que são tratadas as propostas de "responsabilidade social escolar". No entanto, uma análise acurada dos documentos e das diversas fontes de divulgação do Projeto Sociocultural, de forma associada a toda a proposta pedagógica da escola e ao próprio desenvolvimento das ações sociais, faz com que o discurso de "Caridade Cristã" ganhe contornos cada vez mais visíveis. O emprego desta terminologia é evidente, por exemplo, na parte do *site* em que são apresentados o cronograma, algumas fotos das visitas e uma descrição das atividades promovidas pelo projeto:

> Como Deus é bom! Após muita chuva, Deus nos concedeu um belo dia de sol e assim realizamos a nossa visita às crianças da Creche (*SITE,* COLÉGIO CC).

> Visita o Asilo: Levamos, além do nosso carinho e alegria, parte das doações arrecadadas nas Campanhas. Em nome de todos os idosos agradecemos a generosidade de todos.(*SITE*, COLÉGIO CC).

Esta perspectiva de prestar assistência e ajuda aos demais fica também evidente no discurso da diretora e responsável pelo Projeto Sociocultural, como nos seguintes trechos de sua entrevista: “A gente dedica uma tarde da nossa semana para fazer este bem a estas pessoas”; “Este valor formativo faz parte da nossa filosofia e proposta pedagógica. Então, assim, este Projeto é a gente levar o sorriso para quem tá triste. É um sorriso de solidariedade, que não custa nada” (DIRETORA, COLÉGIO CC).[51] Em toda a entrevista, fica evidente o orgulho da diretora pelo desenvolvimento do Projeto Sociocultural.

No que se refere a programas de inclusão social e à concessão de bolsas de estudo a alunos “carentes”, a diretora explica que há um convênio vitalício entre a escola e a Prefeitura, estabelecido desde a época da doação do terreno pelo então prefeito de Belo Horizonte, Juscelino Kubitschek, que consiste no sorteio anual de vinte a trinta bolsas integrais, teoricamente destinadas a alunos com condições socioeconômicas precárias. Após o sorteio, feito entre crianças e adolescentes interessados, a escola e a Prefeitura ficam responsáveis, cada uma, por 50% do valor das bolsas. No entanto, a diretora afirma que também famílias com maior poder aquisitivo inscrevem-se para concorrer às bolsas, o que foge ao controle ou à possibilidade de intervenção da escola, pois parece não haver nenhum pré-requisito para a inscrição, como a comprovação da condição socioeconômica da família:

> As famílias se inscrevem, na data colocada lá, pré-estipulada, e se inscrevem. E aí nós, infelizmente, não temos participação nenhuma, porque às vezes eu vejo... percebo que tem famílias que têm o poder aquisitivo maior e se inscrevem. Eu peço pra elas darem oportunidade para aqueles que não têm, mas nós não temos poder nenhum, nenhuma autonomia nisso (DIRETORA, COLÉGIO CC).

Existem, ainda, as bolsas para filhos de funcionários e de professores, também integrais, mas concedidas por sindicatos das respectivas categorias – o Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar (SAE) e o Sindicato dos

[51] Todos os trechos de depoimento da diretora do Colégio CC, apresentados neste capítulo, foram extraídos da entrevista por ela concedida em 03/09/2010.

Professores do Ensino Privado (SINPRO). Quanto à integração dos bolsistas no ambiente escolar, a diretora diz apenas que “É excelente, tranquila. A gente tem... graças a Deus, quando solicito, os alunos os acolhem muito bem”, passando, em seguida a exemplos sobre o acolhimento e o apoio pedagógico a portadores de necessidades educativas especiais (DIRETORA, COLÉGIO CC).

Não se nota, portanto, uma proposta bem definida de inclusão social dentro da escola; suas propostas pedagógicas de “responsabilidade social” estão dirigidas, sobretudo, para fora dos muros escolares. De fato, o Projeto Sociocultural estimula e propicia um contato frequente e constante com indivíduos de outros grupos socioculturais mas, devido ao seu caráter extracurricular e voluntário, a decisão por um maior ou menor engajamento por parte dos alunos é delegada às famílias e a eles próprios. Além disso, trata-se de um engajamento facilmente revogável e que parece não comprometer o trabalho dos pais de transmissão de um *habitus* de classe e da herança cultural, como sugerem as análises de Van Zanten (2009). Com efeito, as propostas pedagógicas de “responsabilidade social” do Colégio CC, por serem ancoradas, principalmente, em um discurso (típico da “Caridade Cristã”) de formação de valores e de prática do altruísmo como um ato de compaixão pelos “mais necessitados”, colocam os alunos da escola, desde o princípio, em uma posição diferente e em certo sentido superior à daqueles que são “destinatários do auxílio”.

Por fim, cabe observar que os efeitos esperados pelo envolvimento nas causas sociais promovidas por esta escola – como o amadurecimento, a sensibilidade, a retribuição emocional e a capacidade de lidar com diferenças –, aproximam-na, neste aspecto, do grupo da “Solidariedade Instrumental”. Com efeito, o estímulo à convivência “controlada” com o “outro”, com o objetivo de enriquecer as situações de aprendizagem e de enaltecer as virtudes pessoais dos alunos é uma característica comum a estes dois grupos da tipologia. O que diferencia o discurso da “Caridade Cristã” é que suas propostas estão voltadas sobretudo à prática da solidariedade e da fraternidade e fundamentadas na crença em uma “humanidade comum”, enquanto a “Solidariedade Instrumental” tem suas propostas mais claramente direcionadas à formação de líderes capazes de agir com protagonismo na sociedade.

4.2.2 Práticas solidárias de vivência cristã

Nesta parte do trabalho, são apresentadas as práticas educativas de "responsabilidade social" desenvolvidas no Colégio CC, através de seu Projeto Sociocultural, dos discursos institucionais a elas relacionadas e das formas de participação de alunos e famílias.

Primeiramente, cabe citar que, no momento da pesquisa de campo, essa instituição havia tido suas ações sociais reconhecidas em três das quatro versões do Selo Escola Solidária: 2003, 2007 e 2009. Em seguida à pesquisa, ela recebeu também a premiação referente ao projeto de 2011.

O Selo 2003 (Mobilização) teve como objetivo principal, segundo o *site* do IFP, "[...] mobilizar as escolas para o cumprimento da gestão democrática" (INSTITUTO FAÇA PARTE, 2010). O *site* do Colégio CC não oferece informações sobre o tipo de projeto desenvolvido nessa ocasião, uma vez que ainda estava sob a gestão do Sistema Arquidiocesano de Ensino; em 2005, a escola não concorreu à certificação.

As premiações seguintes, por sua vez, foram recebidas após o retorno da Congregação à escola e estão associadas ao Projeto Sociocultural, que teve origem nessa época. Atendendo ao tema e à proposta do Selo 2007, que buscava promover a articulação entre teoria e prática nos projetos de voluntariado, o Colégio CC concorreu e foi premiado pelo projeto de produção de material de higiene pessoal para moradores de rua provenientes de uma comunidade próxima à escola.

A ideia, de acordo com o projeto inscrito no IFP, surgiu de discussões nas aulas de Ensino Religioso, em que "[...] os alunos sentiram a necessidade de realizar uma ação concreta em favor dos menos favorecidos" (INSTITUTO FAÇA PARTE, 2010). A atividade a ser desenvolvida foi selecionada e planejada por meio de debates, e sua execução foi coordenada pelos professores de Ensino Religioso e de Química. O resultado do projeto foi a produção de xampus, posteriormente entregues pelos alunos a moradores de rua. O trabalho foi registrado em fotos e apresentado à comunidade educativa em uma exposição, além de ter sido divulgado no *site* da escola. O colégio cita alguns dos resultados sociais e de aprendizagem alcançados por meio deste projeto, combinando, nesta primeira fase, elementos das abordagens cristã e instrumental: "conscientização de toda a comunidade educativa"; "trabalho em equipe"; "desenvolvimento de trabalho multidisciplinar";

“sensibilização em relação aos menos favorecidos”; “vivência ética indispensável na formação de valores humanitários”; “maior integração entre as pessoas envolvidas no trabalho”; “reconhecimento e valorização do trabalho social por toda a comunidade educativa” (*SITE,* COLÉGIO CC).

Segundo documentos do Colégio CC, ainda preocupada com “[...] o distanciamento dos seus alunos em relação à realidade vivenciada por idosos, crianças assistidas por creches, enfermos da cidade e pouca participação na comunidade em que estão inseridos” (*PORTFOLIO*, COLÉGIO CC), a escola buscou, em 2009, aprimorar o projeto iniciado antes de 2007, sendo novamente certificada pelo Selo Escola Solidária. Com efeito, a iniciativa ganhou nome – Projeto Sociocultural – e assumiu contornos mais precisos e mais típicos da abordagem da “Caridade Cristã”. Na época da pesquisa de campo este projeto ainda estava sendo desenvolvido, tendo como objetivo principal, exposto na proposta pedagógica e declarado como parte da missão cristã da escola, “[...] a formação de um mundo viável, mais humano e melhor” (PPP – COLÉGIO CC).

A atuação social do Colégio CC concentra-se em creches, asilos e hospitais de Belo Horizonte, os quais são semanalmente visitados pelos alunos. O projeto supracitado é desenvolvido em quatro fases. A primeira etapa consiste na arrecadação de roupas, brinquedos, artigos de higiene pessoal, material escolar e outros, mediante campanhas solidárias promovidas pela escola durante todo o ano letivo. Os pedidos de doação, dirigidos aos alunos e a suas famílias, são bem precisos e buscam atender às necessidades das instituições visitadas. Segundo a diretora, a maior parte das doações é feita por crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, as quais recebem bilhetes mensais, pela agenda, com o pedido de contribuição. Com efeito, elas são bastante estimuladas a contribuir nesta etapa do projeto, uma vez que sua idade e horário de aula no turno da tarde impedem a participação nas visitas organizadas pela escola.

A segunda etapa ocorre paralelamente à campanha solidária, com a organização semanal de um processo de inscrição dos alunos do Fundamental II e do Ensino Médio interessados em participar das visitas. Explica a diretora:

> As crianças têm que se organizar, fazer inscrição na segunda-feira lá comigo na Direção. Se tem muita gente, eu tenho que fazer sorteio, tem semana que se deixar eles brigam... Eles sempre levam uma autorização para casa e trazem assinada pelo pai, porque às vezes eles querem ir, mas não podem ir porque têm curso de inglês, enfim... Então, eles estando

> autorizados, sempre nós nos encontramos nesta sala aqui, às 13h, começamos a pintura e maquiagem, eles se arrumam, pra 14h sempre a gente sair (DIRETORA, COLÉGIO CC).

As visitas, terceira etapa do projeto, ocorrem toda quinta-feira no período da tarde, e os alunos são acompanhados pela diretora, por um professor que a auxilia e eventualmente por outros funcionários ou professores, ex-alunos e pais que demonstrem interesse em colaborar. Na época da realização desta pesquisa, três instituições eram atendidas pelo programa: Hospital da Baleia, Creche São José e Instituto Geriátrico Afonso Pena (IGAP). O cronograma é elaborado de forma que cada uma dessas instituições seja visitada uma vez por mês, pois na Semana de Avaliação da escola nenhuma visita é programada.

A observação feita em campo na ocasião de uma das visitas ao IGAP trouxe importantes elementos para a compreensão das atividades do Projeto Sociocultural do Colégio CC. A visita ocorreu em uma quinta-feira do mês de novembro de 2010, em que os participantes se reuniram, às 13h, em um espaço do colégio reservado ao projeto: uma sala ampla e muito bem organizada, contendo painéis de fotos, fantasias usadas nas visitas, doações a serem distribuídas, blusas do projeto destinadas à arrecadação de dinheiro e diversos materiais de divulgação, tanto os elaborados pela escola (*portfolio*, cronograma, jornal institucional) quanto aqueles publicados na mídia (matérias de jornais e revistas). Nesta sala ocorreu a preparação para as atividades: os alunos foram maquiados pela própria diretora e vestiram-se de palhaços, com roupas e perucas doadas pela comunidade escolar. Segundo declarações da diretora, quando a visita é feita à creche, são também preparadas apresentações teatrais, danças, contação de histórias e oficinas.

No dia da observação em campo, a visita contou, além da pesquisadora, com oito participantes: a diretora do colégio e coordenadora do projeto, um professor e seis jovens.

O professor, de licença médica há dois anos, estava sendo reintegrado à escola nessa época (2º semestre de 2010), mediante o desenvolvimento de atividades relativas à coordenação da área de Educação Física do Colégio CC e de suporte à diretora nas atividades do Projeto Sociocultural.[52]

---

[52] De acordo com o professor, sua filha também participa ativamente de projetos sociais desenvolvidos pela escola que frequenta, uma instituição de ensino confessional pertencente ao grupo da “Solidariedade Instrumental” desta pesquisa e premiada em 2003, 2007 e 2009 pelo Selo Escola Solidária.

A diretora explicou que, nesta data, as duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental haviam sido suspensas do projeto por indisciplina. De fato, como será visto mais adiante, a participação dos alunos depende de sua postura e de seu comportamento, bem como de seu rendimento escolar.

Os alunos participantes da visita observada, por sua vez, encontravam-se na faixa etária de doze a quinze anos. Metade deles participava do projeto há pouco tempo, enquanto a outra metade já vinha dedicando-se às atividades de "responsabilidade social" da escola há mais de um ano. A aluna que estava no projeto há mais tempo – quatro anos – começou a participar precocemente dessas atividades, com apenas nove anos de idade, devido ao grande interesse por ela demonstrado e à sua maturidade, segundo a diretora. Chamou a atenção o fato de que um dos adolescentes não era aluno do Colégio CC, mas de outra reconhecida instituição privada de ensino de Belo Horizonte, também confessional, mas pertencente ao grupo "Solidariedade Instrumental" da tipologia utilizada neste trabalho e certificada pelo Selo Escola Solidária em 2003 e 2007. Ele relatou que participava do Projeto Sociocultural do Colégio CC a convite de um amigo, o qual já estava envolvido há mais tempo nas atividades sociais desta escola. Este último, no dia da observação, chegou um pouco atrasado e explicou à diretora que havia combinado de ir a um *shopping* com a mãe para fazer compras, lembrando-se na última hora que iria à visita. A diretora elogiou muito a atitude do aluno e o compromisso com o projeto, que pareceu partir mais dele próprio do que de sua família, de acordo com seu relato.

Antes de sair para a visita, os palhaços passaram nas salas de aula para ver as crianças mais novas e recolher as doações. A saída da escola aconteceu por volta das 14h e a visita teve duração de aproximadamente duas horas. Segundo depoimento da diretora, o número de visitantes ao hospital e ao asilo era reduzido, geralmente cerca de dez alunos por semana, pois a escola tinha apenas uma *van* disponível para conduzi-los às instituições. Além disso, havia no hospital uma restrição quanto ao tipo de paciente a que era permitida a visita e à quantidade de pessoas admitidas em cada quarto. Na creche, no entanto, este número era ampliado para cerca de vinte alunos, uma vez que as visitas eram feitas a pé dada a proximidade entre a instituição e a escola.

A diretora também revelou que as visitas ao hospital estavam ocorrendo com menos frequência nos últimos tempos, concentrando-se no asilo e na creche,

decisão que derivou de um pedido da Rede de Amigos do hospital, devido à grande quantidade de escolas que este vinha recebendo. Este fato revela, além do aumento de estabelecimentos de ensino promovendo visitas deste tipo, a concentração do auxílio em instituições mais conhecidas, o que possivelmente contribui para o próprio *marketing* das escolas.

A visita aos idosos do Instituto Geriátrico Afonso Pena (IGAP) durou cerca de uma hora e meia. O asilo, situado no bairro Santa Efigênia, é também conhecido como Asilo da Santa Casa de Misericórdia, sua mantenedora. Foi fundado em 1912 e tem caráter filantrópico: acolhe idosos em situação de vulnerabilidade econômica e social, contando, para isso, com contribuições de empresas e de outras instituições e com a colaboração de vários voluntários. Os idosos que vivem no IGAP são atendidos por uma equipe de enfermeiros, médicos, fisioterapeutas e assistentes sociais da Santa Casa. O asilo abrigava, na data da visita, quarenta idosos, divididos nas alas feminina (25 pessoas) e masculina (quinze pessoas), alguns deles ex-moradores de rua abandonados pela família.

Os alunos do Colégio CC presentes nesta visita já conheciam os idosos, que foram receptivos e pareceram felizes em vê-los e em contar com sua companhia. Os jovens mostraram-se muito carinhosos durante a visita: beijaram, abraçaram, conversaram com os idosos, alguns levaram fotos das últimas visitas com dedicatórias e entregaram algumas doações. Em conversas informais com a pesquisadora, eles contaram, entre outras coisas, que o incentivo em participar das visitas veio do próprio colégio, e que a iniciativa foi mais deles próprios do que de suas famílias, que, no entanto, apoiavam sua participação no Projeto Sociocultural. Por outro lado, relataram casos de outros colegas, cujos pais insistiam para que participassem das visitas, mas que não demonstravam interesse pelo projeto.

O retorno à escola aconteceu por volta das 16h, mas as atividades do projeto foram finalizadas apenas às 17h. De fato, após a chegada ao colégio, ocorreu ainda a última fase das atividades: os participantes reuniram-se novamente na sala do projeto para o desenvolvimento de um momento avaliativo, que consistiu em reflexões e trocas de experiências, e foi encerrado com uma oração. Cada participante contou, nesta ocasião, aquilo que considerou mais significativo durante a visita. Uma aluna relatou, por exemplo, ter sentido saudades de uma idosa, da qual era “madrinha” e que havia falecido recentemente. Outro aluno, filho de engenheiros, afirmou gostar muito de idosos, apesar de apreciar, sobretudo, as

visitas ao hospital; esclareceu, porém, não ter interesse em exercer profissionalmente nenhuma atividade relacionada a questões sociais, como a participação constante no projeto levava muitos a acreditar. Também a diretora e o professor deram seu depoimento.

Durante a entrevista, a diretora explicou como ocorre este processo de avaliação, mencionando o retorno dado pelos pais dos alunos participantes, o que será explorado nas próximas seções:

> Cada um vai falar, na sua vez, o que mais gostou no dia, o que foi mais significativo pra ele no projeto. Então cada um dá seu depoimento específico. No final, a gente encerra com uma oração sempre. É... às vezes o aluno só quer falar uma palavra. “O que significou para você o projeto?”, aí ele fala: “Felicidade, ajuda”. Às vezes, eles traduzem em uma palavra, mas geralmente todos querem falar bastante. E aí a gente coloca também bem claro para eles a importância de nós fazermos o bem para o próximo, nosso mais próximo, que é quem está dentro da nossa casa, quem está na escola, na sociedade. A gente fala: “Não adianta a gente querer fazer o bem para aparecer na foto, no jornalzinho do colégio, se a gente tá brigando o tempo todo em casa, se a gente tá com confusão em sala de aula”. Então, assim, eles conseguem assimilar isso muito bem. Tem um retorno que a gente nem está perguntando e a gente vê pela postura, às vezes os outros professores comentam, ou as famílias também comentam (DIRETORA, COLÉGIO CC).

A respeito da integração das questões abordadas no Projeto Sociocultural ao currículo escolar, a diretora afirmou que os valores, as atitudes e as competências que o projeto objetiva desenvolver são trabalhados pelos professores de forma transversal às diversas disciplinas. Citou como exemplos as aulas de Matemática, em que os alunos são estimulados a utilizar dados das doações para fazer cálculos e resolver problemas, e as aulas de Ensino Religioso, em que são tratados temas como o “amor ao próximo” e a importância de “fazer o bem” aos demais.

Ainda durante a entrevista, a diretora acenou a relação entre outros projetos desenvolvidos na escola e o Projeto Sociocultural. Um deles, o Projeto Latinhas, desenvolvido por crianças do 4ª ano do Ensino Fundamental, trata de questões ambientais e de reciclagem e possui uma parte prática que consiste no recolhimento de latas de alumínio, posteriormente vendidas para a arrecadação de verbas destinadas, por escolha dos próprios alunos, ao Projeto Sociocultural. O mesmo ocorre, segundo ela, em outros projetos que contam com arrecadação de verbas, como alguns trabalhos desenvolvidos para a Mostra Cultural, sendo frequente ouvir dos professores, nestas ocasiões, comentários sobre as atitudes dos alunos: “Irmã,

não adianta que a gente pode falar que é pra outra coisa, mas eles querem pro Projeto" (DIRETORA, COLÉGIO CC).

A professora entrevistada também ofereceu importantes informações internas em seu depoimento. Por ser educadora da escola (responsável pelo 3º ano do Ensino Fundamental) e mãe de aluno, buscou-se distinguir em seu depoimento, sempre que possível, as afirmações feitas enquanto mãe, analisadas na seção dedicada às famílias, e as percepções e informações provindas de sua atuação como professora neste estabelecimento, como as que seguem.

Em sua entrevista, esta professora indicou o fato de que as temáticas sociais são trabalhadas em variados projetos desenvolvidos no Colégio CC, geralmente de duração anual. Em 2010, por exemplo, ano de realização desta pesquisa, ela estava trabalhando, através do Projeto Valores, temas como a paz e a solidariedade, centrais também no Projeto Sociocultural. Assim como a diretora, ela ressaltou a atenção especial conferida a essas temáticas nas aulas de Ensino Religioso, mas reafirmou que está previsto na Proposta Pedagógica que as questões sociais sejam trabalhadas transversalmente. Ou seja, os professores das diversas disciplinas são orientados a traçar relações entre os conteúdos estudados e tais questões, estimulando discussões e reflexões por parte dos alunos. Servindo-se de sua própria prática pedagógica, a professora exemplificou na entrevista:

> Na [inaudível] passada, eu trabalhei essa questão do preconceito. Então eu trabalhei com um texto sobre crianças especiais, eu trabalhei com a aula sobre a deficiência visual, depois eu trabalhei com... trabalhei com imagem, produção de texto, paraolimpíadas, entendeu? Então você busca um tema, joga o tema pra sala, mas integrado, nas suas aulas de Português, História, Geografia... você permeia por aí... (PROFESSORA/MÃE 1).[53]

Essa articulação, em sala de aula, entre os saberes escolares e as práticas sociais da escola também é explicitada no texto do projeto apresentado ao IFP e premiado com o Selo Escola Solidária 2009. Consta nesse documento que o espaço da sala de aula é visto, no Colégio CC, como um ambiente em que são promovidos debates, discussões e reflexões, bem como a busca de solução para problemas verificados na sociedade, por meio de atividades multi e transdisciplinares. Desse modo, ainda segundo o documento, a escola incentiva os alunos a sistematizar as

[53] As citações de depoimentos das mães de alunos do Colégio CC referem-se a entrevistas realizadas de 15/09/2010 a 01/12/2010. A numeração dos depoimentos (PROFESSORA/MÃE 1, MÃE 2, MÃE 3, etc.) corresponde à sequência das datas em que foram concedidas as entrevistas.

questões vivenciadas nas práticas sociais promovidas pelo projeto, buscando, assim, “[...] tornar possível a construção do conhecimento com sentido de utilidade e participação no meio em que estão inseridos”.

4.2.3 A divulgação do Projeto Sociocultural

Conforme declarado no *portfolio* do Projeto Sociocultural do Colégio CC, seus objetivos são pensados de forma a responder expectativas expressas por famílias atendidas pela escola, daí a necessidade de explorar como é feita a divulgação das atividades e, em seguida, buscar uma correlação com as demandas parentais.

Segundo a diretora, o projeto conta não apenas com a participação de alunos e de seus pais, mas também com a ajuda de voluntários, de benfeitores e de pessoas que tomam conhecimento das atividades sociais da escola através de seu *site* ou da mídia. Com efeito, o Colégio CC busca divulgar suas atividades educativas de “responsabilidade social” de maneiras diversificadas.

Para atrair as famílias, a escola conta com seções do *site* institucional destinadas exclusivamente ao projeto e com seu jornal informativo, mas também faz recurso a outros meios. Uma forma de estimular a participação dos alunos e de seus pais e de dar um retorno sobre as arrecadações é o envio de bilhetes com o pedido de doações, seguido do envio de um agradecimento a todas as famílias do turno da tarde pelas contribuições recebidas. A diretora explica:

> A gente faz a tabulação dos dados, do que nós arrecadamos, e mandamos um agradecimento pra todos os alunos, independente de quem doou. Tem gente que faz a doação, por exemplo, faz de um sabonete e coloca o nome do filho, mas eu agradeço a todos porque acho que é bom a família estar sabendo o quanto que a gente arrecadou. Então às vezes eu monto, além de colocar no site, às vezes eu monto um cartazinho lá fora: “Obrigada pela participação”. Coloco aquilo maior, mas todos os alunos daquele segmento recebem um comunicado com tudo que nós arrecadamos, então fica mais fácil esta ajuda, chega com mais propriedade (DIRETORA, COLÉGIO CC).

Além da comunicação com as famílias através da agenda escolar e da sala destinada exclusivamente às atividades do projeto, nos corredores do colégio também podem ser vistos os certificados do Selo Escola Solidária de 2007 e de 2009 e os cartazes de reconhecimento concedidos pelo IFP nessas ocasiões. Maiores detalhes sobre os possíveis efeitos da divulgação dessa premiação aos pais

e seu papel sobre a adesão de alunos e famílias ao projeto serão apresentados nas próximas seções.

Por outro lado, a divulgação do Projeto Sociocultural à comunidade escolar não ocorre apenas por meios institucionais; diversas matérias sobre o Colégio CC foram, por exemplo, publicadas no jornal do hospital visitado e divulgadas às famílias. Em edição de outubro de 2007 do Informativo Baleia, anuncia-se a integração do colégio à Rede de Amigos do hospital e o início de suas atividades de humanização na ala pediátrica e de hemodiálise da instituição. Este artigo conta com um depoimento do professor idealizador do Projeto Sociocultural, que enfatiza novamente seu valor formativo na educação dos alunos: “É gratificante realizar esse trabalho aqui. Fico extremamente satisfeito em ver a contribuição dessa atividade também na formação humana dos alunos” (INFORMATIVO DO HOSPITAL DA BALEIA, 2007, p.8).

A seguinte declaração de agradecimento, feita pela mãe de uma criança em tratamento no setor de hemodiálise do hospital, serve para reforçar e conferir legitimidade à ação social promovida pelo Colégio CC: “O Projeto anima não só as crianças, mas também a nós, acompanhantes. A minha filha adora palhaços e a visita deles faz com que o dia dela seja melhor” (INFORMATIVO DO HOSPITAL DA BALEIA, 2007, p.8). Edições posteriores do jornal continuam a registrar as atividades desenvolvidas pelos alunos do colégio, como a distribuição de brinquedos no Natal, além da publicação de fotos dos participantes vestidos de palhaços.

A Revista Encontro dedicou, em 2008, um artigo de duas páginas à apresentação do Projeto Sociocultural, após o acompanhamento de membros de sua equipe a uma visita promovida pelo Colégio CC ao hospital. Todos os depoimentos de alunos constantes no artigo enfatizam a satisfação pessoal de poder ajudar os “mais necessitados”: “Levar a alegria por alguns momentos a essas pessoas compensa o lado ruim”; “É uma das melhores sensações do mundo”; “Não estamos ali para sentir pena, mas, sim, para levar alegria”. Em alguns depoimentos de alunos, o discurso cristão fica claro: “Antes eu reclamava de tudo, me achava feia, não dava valor às coisas que tenho. Hoje, vejo que sou abençoada por ter saúde e agradeço a Deus por minha vida e minha família” (UM DIA..., 2008, p.39-40).

Após o relato de vários casos vivenciados no hospital pela equipe da revista e pelos alunos do Colégio CC, o autor do artigo compartilha seu sentimento:

> Saio do quarto com a mesma sensação que todos os entrevistados haviam descrito, mas que ainda não tinha compreendido: paz de espírito por saber que, com tão pouco, podemos fazer algo tão grande para aquelas pessoas. [...] Após as visitas, é feita uma reunião em que cada um conta como foi a experiência. [...] Cada um tem uma história nova, diferente e única. Mas elas convergem para um mesmo final: o prazer em fazer o bem [...] (UM DIA..., 2008, p.39-40).

Tais notícias assumem relevância e são mostradas com orgulho pela diretora do Colégio CC, por conferir reconhecimento ao trabalho realizado na escola por ela dirigida. Ela conta em sua entrevista: “A Rede Globo veio filmar desde como começa o Projeto aqui, na elaboração da pintura, até toda a visita do Natal Solidário que nós fazemos no Hospital da Baleia. Nós saímos no MGTV, na mídia...” (DIRETORA, COLÉGIO CC). A mídia tem, portanto, um papel importante na divulgação do trabalho da escola e de suas práticas educativas de “responsabilidade social”.

4.2.4 Famílias mediamente providas de capital econômico e cultural

Buscando traçar um perfil socioeconômico e cultural de famílias do Colégio CC, aplicou-se um questionário e realizou-se uma entrevista com dez mães de alunos. No caso desta escola, não foi entrevistado nenhum pai, já que apenas mães se disponibilizaram para participar da pesquisa, devido, provavelmente, à sua relação mais direta com assuntos referentes aos cuidados e à formação escolar dos filhos, a maioria deles ainda no Ensino Fundamental.

Do total de entrevistas e questionários, quatro foram realizados, com autorização da diretora, na própria escola, quatro na residência dos genitores e dois no local de trabalho (empreendimento próprio) da mãe. Estas famílias compuseram um grupo casual de participantes, obtida, assim como no caso anterior, mediante a já mencionada técnica da “bola de neve”. De fato, a única informante cuja participação foi possível pela intermediação da escola foi uma professora deste estabelecimento de ensino, aqui identificada como PROFESSORA/MÃE 1, a fim de destacar que as informações por ela fornecidas derivam tanto de suas percepções enquanto mãe de aluno quanto de suas percepções como educadora, com posse de conhecimentos internos sobre o funcionamento desta escola. Cabe ressaltar que o Colégio CC não apresentou resistências quanto à realização da investigação junto às famílias, disponibilizando inclusive, sempre que solicitado, uma sala no próprio espaço escolar.

Nessa primeira parte da pesquisa junto às famílias, foram obtidas informações relevantes ao estabelecimento do perfil socioeconômico dos participantes. Tanto esses quanto os demais dados são apresentados na tabela a seguir, sendo posteriormente analisados e discutidos.

TABELA 4 – Características das famílias investigadas: Colégio CC

	BAIRRO DE RESIDÊNCIA	NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO				OCUPAÇÃO				TAMANHO DA FRATRIA
		Avó materna	Avô materno	Mãe	Pai	Avó materna	Avô materno	Mãe	Pai	
Família 1	Santo Antônio	Ensino Fundam.	Ensino Fundam.	Pós-graduação *lato sensu*	Ensino Superior	(Dona de casa)	Empregado de fábrica	Professora Ensino Fundamental	Engenheiro elétrico (falecido)	1
Família 2	São Bento	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-graduação *lato sensu*	(Falecida)	(Falecido)	Microempreen-dedora	Microempreen-dedor	1
Família 3	Luxemburgo	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	Pós-graduação *lato sensu*	(Aposentada)	(Aposentada)	Microempreen-dedora	Microempreen-dedor	2
Família 4	Nova Granada	Ensino Médio	Pós-graduação *lato sensu*	Ensino Médio	Ensino Médio	Microempreen-dedora	Microempreen-dedor	Gerente comercial	(Ausente)	1
Família 5	Luxemburgo	Ensino Superior	Ensino Superior	Ensino Superior	Ensino Superior	(Aposentada)	(Aposentado)	(Dona de casa)	Advogado	2

	BAIRRO DE RESIDÊNCIA	NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO				OCUPAÇÃO				TAMANHO DA FRATRIA
		Avó materna	**Avô materno**	**Mãe**	**Pai**	**Avó materna**	**Avô materno**	**Mãe**	**Pai**	
Família 6	Luxemburgo	Ensino Fundam.	Ensino Fundam.	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior	(Dona de casa)	Comerciante	Bancária	Analista de Sistema	3
Família 7	Sion	Ensino Fundam.	Ensino Médio	Pós-graduação *lato sensu*	Pós-graduação *lato sensu*	(Aposentada)	(Aposentado)	Dentista	Microempreen-dedor	2
Família 8	Cidade Jardim	Ensino Superior	Ensino Superior	Pós-graduação *lato sensu*	Ensino Superior	(Aposentada)	(Aposentado)	(Dona de casa) / Vendedora de cosméticos	Servidor público (cargo não especificado)	3
Família 9	Luxemburgo	Ensino Médio	Ensino Superior	Ensino Superior	Ensino Médio	Microempreen-dedora	Microempreen-dedor	Microempreen-dedora	Microempreen-dedor	2
Família 10	Cidade Jardim	Ensino Fundam.	Ensino Fundam.	Pós-graduação *lato sensu*	Pós-graduação *lato sensu*	(Aposentada)	(Aposentado)	Servidora estadual (cargo não especificado)	Advogado	1

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do questionário respondido por mães de alunos do Colégio CC.

A partir da análise desses dados e das demais informações fornecidas pelas participantes por meio do questionário, foi possível realizar algumas constatações importantes.

Os questionários mostraram que todas as famílias, com apenas uma exceção (Família 4), moram em regiões adjacentes ao Colégio CC, também elas bem classificadas dentro do levantamento feito pela Fundação João Pinheiro (TAB. 2) do IDH dos bairros de Belo Horizonte. Esta informação é reforçada em algumas entrevistas, as quais serão exploradas na próxima parte do trabalho, e pela seguinte fala da diretora:

> A nossa clientela é dos bairros adjacentes aqui, né? Luxemburgo, Lourdes, Santo Antônio, São Bento... A maioria deles é classe média e médio-alta. Então, assim, são pessoas que você vê que têm muito poder aquisitivo [...] (DIRETORA, COLÉGIO CC).

O núcleo familiar do grupo pesquisado é bastante reduzido, predominando as famílias com um ou dois filhos. Dentre as dez famílias do grupo, encontramos, na faixa etária pesquisada, um total de quinze crianças e adolescentes entre cinco e dezessete anos, frequentando, na época da pesquisa, todos os níveis da educação básica que interessavam à investigação: Fundamental I (sete alunos), Fundamental II (cinco alunos) e Ensino Médio (três alunos). Ressalta-se que as crianças vivem apenas com a mãe em três dos lares da amostra, por ser o pai falecido, ausente (ou seja, sem nenhuma participação, nem mesmo financeira, na criação dos filhos) ou divorciado da mãe.

Em relação ao nível de escolarização dos avós, foram considerados somente os dados relativos à família materna, já que apenas metade das entrevistadas tinha informações fidedignas sobre a escolarização dos avós paternos. Dito isso, pôde-se detectar que a formação escolar dos avós maternos concentra-se no Ensino Fundamental e Médio, com a menor parte deles tendo frequentado o Ensino Superior ou a pós-graduação *lato sensu*. Os dados também indicam que o nível de escolarização dos avôs maternos é levemente superior ao das avós.

Como esperado para este grupo social, a geração seguinte apresenta um considerável aumento no nível de escolarização, pois a grande maioria dos pais concluiu o Ensino Superior ou a Pós-graduação (apenas no nível de especialização – *lato sensu*), em áreas bastante diversificadas: Arte e Educação, Engenharia, Turismo e Hotelaria, Administração e Finanças, Marketing, Pedagogia, Direito,

Odontologia, Matemática, Contabilidade. Foi notada também uma tendência à redução da diferença de escolarização entre homens e mulheres, sobretudo nos graus mais elevados do sistema escolar.

Uma comparação entre os dados sobre os níveis de escolarização e os que seguem, relativos à ocupação dos pais e dos avós, aponta que o grupo investigado é composto, em sua maioria, por famílias em trajetória ascendente no espaço social.

A menor parte das respondentes informou com precisão o campo de atuação profissional dos avós maternos. Dentre as informações obtidas, podemos citar: empregado em fábrica de azulejos, representante de moda, sócio de empresa de construção, dono de franquia de loja e comerciante. A maioria preferiu informar que os avôs e avós são falecidos, aposentados ou “donas de casa” (no caso destas). A escassez de informações sobre a escolarização e a ocupação dos avós pode ser vista como uma provável recusa, por parte das entrevistadas, em admitir uma mobilidade social que partiu de um patamar inferior.

A ocupação dos pais e das mães, por sua vez, revelou-se variada, bem como as áreas de atuação: Análise de Sistemas, Administração, Advocacia, Comércio, Educação, Engenharia, Finanças, Marketing, Odontologia, Sistema Bancário, etc. Percebe-se uma nítida concentração no setor privado, geralmente em cargos de maior prestígio do que aqueles ocupados pela geração precedente. Também chama a atenção o fato de que parte considerável dos genitores, seguindo uma tendência já presente na geração dos avós, atua como microempreendedor, o que reforça a ideia de que estas famílias concentram-se entre o grupo da classe média mais apegado ao capital econômico. As informações sobre a vida profissional dos pais, que, segundo autores como Power (2001) e Power et al. (2003), oferecem elementos mais específicos para compreender as distintas demandas educativas e estratégias de escolarização da classe média em suas diferentes frações, mostram uma prevalência neste grupo de famílias que, apesar de alcançar um alto nível de escolarização, devem seu processo ascensional no espaço social, sobretudo, à produção de bens materiais e ao acúmulo de capital econômico.

Assim, por um lado, pode-se dizer que as informações sobre o perfil das famílias investigadas – residência em bairros considerados “nobres”, núcleo familiar pequeno, alto nível de escolarização dos pais e ocupação em atividades que demandam um percurso escolar longo – reforçam a suposição de que a clientela do Colégio CC ocupa uma posição privilegiada na estrutura social. Tais fatores,

especialmente quando articulados aos dados obtidos sobre os avós, indicam uma mobilidade intergeracional, marcada por uma trajetória escolar e profissional ascendente dos pais em relação à geração passada.

Por outro lado, parece tratar-se de uma classe médio-alta mais recente que, embora mais apegada ao capital econômico, é mediamente provida dos diferentes tipos de capital e detentora de uma estrutura patrimonial menos sólida quando comparada com famílias que ocupam uma posição consolidada nos estratos superiores desta classe social. Conforme visto, predomina entre os interrogados a opção pelo exercício de atividades profissionais no setor econômico, o que os permite acumular esta espécie de capital; essa atuação se dá em atividades diversificadas, mas nem sempre de prestígio (como comerciantes e técnicos), o que explica o fato de que poucas delas ocupam efetivamente as mais altas posições no espaço social.

Esta suposição também é possível quando se analisa o nível de rendimentos esperado para as atividades exercidas e os cargos ocupados pelos membros dessas famílias, ou as características das moradias e dos locais de trabalho daquela parte dos entrevistados que recebeu a pesquisadora em sua residência ou empreendimento, certamente menos luxuosos do que os do grupo da “Solidariedade Instrumental”. Além disso, no caso dos genitores que possuem pós-graduação, nota-se que neste grupo todos cursaram especializações voltadas à atividade profissional exercida, não havendo nenhum caso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). De fato, dentre as famílias investigadas nos três estudos de caso da presente pesquisa, este é o grupo detentor de mais baixas credenciais escolares.

Sobre os aspectos de caráter mais simbólico, os quais foram investigados através da segunda parte do questionário, as informações obtidas indicam hábitos e práticas culturais parentais bastante semelhantes e que podem ser considerados típicos de parte da classe média. Com efeito, segundo as respostas obtidas, a maior parte dos pais dedica-se regularmente à leitura de livros, jornais e revistas, além de frequentar restaurantes e academias. São relativamente usuais as viagens nacionais a lazer ou a trabalho e em especial passeios a sítios, fazendas ou casas fora da região metropolitana.

Por outro lado, essa segunda parte do questionário também mostra que a frequência a cinemas, museus e teatros é menos regular entre estas famílias. De forma similar, objetos de valor cultural, como instrumentos musicais e obras

artísticas em geral, estão disponíveis apenas em cerca de um terço dos lares. Uma exceção são os livros de literatura, presentes em todas as famílias. Quanto aos materiais educativos, quase todas as mães assinalaram dispor, em casa, de livros didáticos, jogos educativos e *internet*, dentre outros. No entanto, o investimento em atividades extraescolares (como aulas de reforço escolar, estudo de línguas estrangeiras, aulas de dança, teatro, música, etc.), com exceção dos esportes, não é alto. Assim como suposto anteriormente, também as atitudes em relação à cultura e à escola parecem aproximar os interrogados, em maior medida, de uma fração mais intermediária da classe média, provavelmente por tratar-se de famílias mais dotadas de capital econômico do que cultural e, portanto, menos intelectualizadas, e também "recém-chegadas" aos estratos superiores, como evidenciam os dados sobre os avós maternos.

A análise das informações de caráter socioeconômico e simbólico permite supor a existência de certa unidade de interesses entre as informantes. Com efeito, percebe-se um compartilhamento de determinado estilo de vida, padrões de consumo, valores e comportamentos, expressos, por exemplo, nos bairros elegidos para habitação, nos hábitos e nas práticas culturais e sociais, nos espaços frequentados, nas atividades praticadas e mesmo na escolha da escola a ser frequentada pelos filhos. Em relação a este último ponto, é interessante o fato de que duas das entrevistadas, que tinham seus filhos em uma escola mais tradicional, afirmam tê-los transferido para o Colégio CC, dentre outros motivos, por considerar aquela uma instituição de ensino "muito elitizada". Uma delas sustenta perceber grande diferença entre as famílias atendidas pelas duas escolas:

> Os pais do Colégio [CC] estão mais ou menos no meu nível, classe média. São pessoas mais preocupadas com questões sociais, com a questão de o filho estar bem, de o filho estar feliz, de um atendimento mais personalizado e das questões sociais mesmo. O [colégio anteriormente frequentado] eu acho muito elitizado mesmo, muito. Eles tão mais preocupados em mostrar quem tem o carro melhor, quem viajou pra fora, qual filho já foi pros Estados Unidos, quem que tá falando inglês fluente, quem que não tá... É completamente diferente, tem uma competição que é velada entre os pais ali e entre os próprios alunos, o que me incomodava muito porque não são estes valores que eu passo pros meus filhos (MÃE 9).

Outros excertos das entrevistas com as mães são úteis para uma caracterização do perfil das famílias atendidas pelo Colégio CC, acenando a existência, entre essas, de um sentimento de reconhecimento como iguais e de

compartilhamento de ideais e de perspectivas, características importantes, segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), para evidenciar o pertencimento a um grupo social:

> Os pais com que a gente convive são todos formados, todos preocupados com a educação da criança, né, e todos participam... Os filhos tão aqui no colégio e nós frequentamos a mesma igreja, a gente participa dos mesmos eventos fora, a gente tem reuniões, tudo. Nós somos um grupo, que é igual eu falo, eu tenho uma segunda família, a família do Colégio [CC] (MÃE 10).

> Então a nossa família, ela... a religiosidade é muito forte, então a gente sempre tende a se aproximar de pessoas que também consideram isso, entendeu? Essa questão de Deus na vida, né? Como elas assim... de catequizar, de fazer um mundo melhor, de espiritualizar, né? Sim... As pessoas que mais convivem comigo, que são as amigas e que têm os filhos aqui, também comungam da mesma ideia (PROFESSORA/MÃE 1).

Em consonância com essas declarações, cujo elemento unificador parece ser sobretudo a prática religiosa, também nos questionários chamou a atenção o fato de que uma parcela significativa das participantes (sete mães) relatou frequentar semanalmente alguma igreja ou culto religioso. De fato, a religião aparece como um traço distintivo de algumas famílias e pode explicar o fato de que a orientação católica do Colégio CC tenha sido apontada por várias mães do grupo como um dos principais fatores de escolha da escola para os filhos, como será exposto adiante.

A análise dos questionários revela, ainda, uma relevante participação dos sujeitos da pesquisa em atividades de cunho social fora do ambiente escolar, sendo estas, em muitos casos, ações sociais promovidas pela própria igreja. Destaca-se a prática de doações, tanto por meio de campanhas promovidas por instituições (dez mães) quanto realizadas diretamente pela família, sem intermediações (oito mães), muito com frequência variada. Algumas das participantes também contribuem com ações sociais de caráter menos assistencialista, exercendo atividades de voluntariado (quatro mães) e realizando visitas a instituições, como asilos, creches e hospitais (três mães). Em relação aos filhos, quatro mães afirmaram que estes participam de atividades de cunho social não promovidas pela escola, em geral as mesmas das quais elas próprias participam.

Percebe-se, de fato, que as famílias do grupo investigado que participam de maneira mais consistente e com maior frequência de ações sociais são também aquelas que demonstram uma adesão mais forte ao Projeto Sociocultural do Colégio CC. Em relação aos filhos, percebe-se que há um considerável efeito dessa

socialização familiar, uma vez que as práticas parentais de cunho social vivenciadas por eles fora do ambiente escolar parecem exercer um importante papel em seu interesse e comprometimento com as atividades promovidas pela escola.

4.2.5 Os critérios de escolha do estabelecimento de ensino

Uma confrontação dos dados dos questionários com informações mais detalhadas obtidas nas entrevistas acena algumas possibilidades de identificação, dentro do grupo investigado, das demandas educativas e dos critérios parentais de escolha da escola, buscando-se identificar, neste processo, a adesão às propostas e ações de "responsabilidade social" do Colégio CC.

As entrevistas mostram que há um conjunto nítido e compartilhado, na maior parte dos casos, de critérios que orientam essas famílias no processo de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos, encaixando-as na categoria dos "*privileged/skilled choosers*", identificada por Ball, Gerwitz e Bowe (1995) entre segmentos sociais privilegiados. De acordo com esses autores, a escolha da escola ocupa um lugar importante nas preocupações dessa categoria de pais, os quais, para eleger o estabelecimento de ensino a ser frequentado pelos filhos, procuram empregar suas habilidades de decodificação do sistema escolar, lidando com as informações diversificadas a que têm acesso.

Cabe ressaltar que, das dez mães entrevistadas, apenas duas não trabalham fora de casa. Talvez por este motivo esteja presente, no discurso da maioria delas, uma grande preocupação pela escolha de uma instituição que não apenas ofereça um ensino de qualidade, mas, principalmente que acolha e dispense uma atenção personalizada a cada aluno. Soma-se a isso o fato de que a maior parte dos filhos das entrevistadas frequentava, na época da pesquisa, o Ensino Fundamental (sete filhos nos anos iniciais e cinco filhos entre o 6º e o 9º ano), enquanto apenas três filhos cursavam o Ensino Médio.

A seguir são apresentados os quatro principais elementos considerados pelas mães participantes da pesquisa no processo de escolha do Colégio CC, os quais refletem suas demandas e expectativas em relação à formação escolar dos filhos. Cabe lembar que, assim como no caso analisado anteriormente, há uma combinação entre os elementos citados pelas informantes, pois a construção das

demandas educativas e dos critérios de escolha do estabelecimento de ensino é complexa e sustentada por um conjunto de fatores:

- Primeiro critério:

Nove mães citaram o bom acolhimento e o “atendimento individualizado” dispensado aos alunos e aos pais, como a preocupação com a adaptação e a atenção a necessidades individuais de cada um, o envolvimento das famílias nas atividades promovidas pela escola, a facilidade no contato com a equipe pedagógica, dentre outros.

Segundo vários dos depoimentos, o pequeno número de alunos por turma permite que estes recebam uma atenção constante dos educadores e demais profissionais do colégio, que os conhecem pelo nome e sabem, inclusive, de suas histórias familiares. Isto confere tranquilidade às entrevistadas, que percebem a escola como uma extensão da família e acreditam que seus filhos não são tratados como “um número” por essa escola:

> Eu queria uma escola que o menino não fosse mais um, um número, e aqui não é... vem até tratado totalmente, assim... dentro da personalidade deles, são bem individualizados mesmo. [...] Eles conhecem todos os familiares, conhecem a história de todo mundo... E, assim, onde eu tivesse liberdade de vir e questionar, de perguntar, tivesse um retorno quando eu precisasse da escola, e eu encontrei até mais aqui! (MÃE 7).

> Sempre que eu busquei colégio para os meus dois filhos, o critério foi o seguinte: uma escola que tenha um atendimento personalizado, que eu consiga ter um acesso fácil, dentro da escola, com o diretor, com o professor, com o coordenador [...] (MÃE 9).

Pode-se supor que esta busca por relações mais personalizadas no interior da escola se deva, em grande medida, ao fato de todas as entrevistas terem sido concedidas apenas por mães de alunos, em sua maioria frequentantes do Ensino Fundamental. De fato, as mães mostram-se geralmente mais atentas à questão do bem-estar e dos cuidados com os filhos, sobretudo nesta fase da escolarização, e possuem a expectativa de que a escola se configure como uma extensão da vida familiar. Fica evidente em seus depoimentos a importância dos afetos e da segurança emocional dentre os critérios de escolha do estabelecimento de ensino:

> Não sou daqui. Então me indicaram aqui o Colégio [CC] e outros, mas eu fiz de uma forma diferente. Eu não fui sozinha visitar esses colégios, eu levei a

> minha filha. Então a cada colégio que a gente ia, visitava, ela tinha uma reação, sabe? E aí, quando nós chegamos aqui no Colégio [CC], foi amor a primeira vista. Ela teve uma empatia com o colégio, uma coisa incrível! […] E foi assim que eu me cativei, eles conseguiram me cativar. A [filha] adorou o Colégio [CC], ela recebeu muito carinho lá e já tinha se identificado com todos, se sentia em casa... (MÃE 10).

Vale destacar que a importância conferida ao bom acolhimento e ao "atendimento individualizado" corresponde ao processo de "*child-matching*", identificado por Ball, Gerwitz e Bowe (1995) como uma busca, por parte de certos pais da categoria dos "*privileged/skilled choosers*", de um ajustamento entre as características da escola e as características dos filhos.

- Segundo critério:

Sete respondentes alegaram a importância conferida pela escola à formação humanística, um importante valor para parte da classe média. A visão holística do desenvolvimento dos alunos e a questão da ética e dos valores, centrais nas propostas pedagógicas do Colégio CC, são consideradas pela maioria das mães participantes da pesquisa como essenciais nos dias atuais. Quase todas, com uma única exceção, afirmaram ainda que a formação humanística deve, preferencialmente, associar-se à formação religiosa, o que legitima a inclusão desta escola no grupo da "Caridade Cristã":

> Primeira coisa: eu gosto muito da formação cristã, então a minha primeira escolha, independente de que meu filho tivesse uma bolsa de estudos, por eu ser professora, eu escolhi por isso. Então minha primeira escolha foi por essa questão da formação cristã, essa questão do humano, né? (PROFESSORA/MÃE 1).

Na maior parte das entrevistas, fica evidente a busca de um alinhamento entre as propostas educativas da escola e as crenças e os valores familiares. Para algumas das mães, a atenção à formação humanística (ou religiosa) consiste em um critério de escolha mais importante do que um ensino caracterizado pela excelência:

> Porque eu acho que não precisa estudar no colégio mais difícil do mundo, eu acho que isso depende do aluno [...], dos estímulos que eles recebem, assim... da cobrança em cima deles, deles saberem da importância de estudar pra poder ser alguém na vida, pra poder crescer e virar gente. Não é só dinheiro. Eu acho que dinheiro é importante, claro que é, mas não pode ser a meta principal de uma pessoa na vida desde criança (MÃE 7).

Vale mencionar que o Colégio CC não está, atualmente, entre os mais bem classificados em *rankings* reconhecidos, como o do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), como atestam os últimos dados disponíveis na época da pesquisa de campo: em 2007 o colégio obteve a 9ª colocação no *ranking* das escolas de Belo Horizonte com melhores médias no Enem; em 2008 não aparece nas listas das instituições de ensino mais bem classificadas no município; em 2009 a participação do Colégio CC foi inexpressiva, pois apenas cinco alunos prestaram o exame (apesar dos 24 inscritos), quantidade insuficiente para que os resultados fossem divulgados e para que a escola obtivesse uma classificação (AS 1000 escolas..., 2009; CLASSIFICAÇÃO...., 2009). Com efeito, não foi atendido o principal critério exigido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2012) para o cálculo das médias da escola, a saber, uma taxa de participação superior a 2% dos alunos inscritos nos anos finais do Ensino Médio. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012)

Dito isso, parece coerente supor que, nesta categoria dos "*privileged/skilled choosers*", prevalece, dentre as mães entrevistadas no Colégio CC, o subgrupo denominado por Ball, Gerwitz e Bowe (1995) como "*subjective/person oriented*", mais preocupado com o "clima" do estabelecimento (e o bem-estar dos filhos dentro dele) e com o desenvolvimento da personalidade e das potencialidades integrais dos educandos e com os processos de sociabilidade do que com os resultados estritamente acadêmicos oferecidos pela escola, com mostram também estes depoimentos:

> Eu nunca usei muito o critério assim: "Ah, a escola é ótima, tá passando... tem um índice alto de meninos passando no vestibular", então eu nunca pensei assim não. Acho que isso eles têm que correr atrás, se for o caso perder um ano fazendo um cursinho, o que for. Perder não, ganhar, né? Eles são muito novos, formam muito novos, então eu acho que o mais importante é o menino estar feliz dentro da escola, e meu filho é muito feliz lá dentro (MÃE 9).

> É, é... eu não quero que minha filha termine o Ensino Médio como uma pessoa, uma adolescente, preparada só a nível de vestibular. Eu não quero isso. Eu quero que ela tenha... sim... ela vai ter, sim, porque eu tenho certeza que ela é muito inteligente. Sabe, eu acho, eu tenho certeza de que eu não vou ter preocupação com ela, mas ela também vai saber é... como é conviver com o outro (MÃE 10).

- Terceiro critério:

Seis mães mencionaram critérios externos ao processo de ensino, como o espaço escolar, a localização, o transporte, a facilidade de acesso à escola e o preço da mensalidade escolar:

> O que mais pesou mesmo foi o espaço da escola, né, porque lá tem um espaço muito grande, e a proximidade de casa. (...) Eu morava no Santo Antônio, que já era próximo da escola. E mudei pra cá, inclusive eu quis mudar, continuar na região, justamente por causa da escola eu quis continuar aqui. Surgiu oportunidade de ir pra outro bairro, mas eu falei "Não, eu quero continuar aqui por causa da escola", entendeu? (MÃE 3).

Embora não mencionado por essas participantes, é importante lembrar que a proximidade entre casa e escola garantiria certa homogeneidade social de seu público, dada a localização privilegiada do Colégio CC.

Nota-se também que, para a maior parte das informantes deste caso, critérios "funcionais" (Ballion, 1980) de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos adquirem primazia sobre a qualidade do ensino, citada por poucos interrogados.

- Quarto critério:

Apenas duas informantes citaram a qualidade do ensino, relacionando este fator a uma "boa referência" da escola: "[...] e aí ficamos mais com a opção do Colégio [CC], que é próximo e [...] me falaram que o ensino do Colégio [CC] é muito bom" (MÃE 2). Este fator deve ser considerado com cautela, pois, como mostrado anteriormente, a maioria dos filhos destas famílias frequentava, no momento da pesquisa, o Ensino Fundamental, não havendo ainda passado pela transição ao Ensino Médio, quando a revisão e a tentativa parental de "correção" de trajetória escolar dos filhos costumam ser mais tensas.

De toda forma, nota-se uma preponderância do valor social sobre o valor acadêmico da escola, tendência que aproxima, ainda que apenas parcialmente, os sujeitos deste estudo de caso às "famílias de empresários" belo-horizontinas descritas por Nogueira (2002) em estudo dedicado às estratégias de escolarização dos filhos empregadas por pais proprietários de empresas (de pequeno a grande porte) e detentores de recursos materiais acima da média da população. Segundo Nogueira, genitores com características socioeconômicas e culturais próximas às dos empresários por ela investigados costumam demonstrar uma pequena adesão aos valores escolares, uma vez que devem sua posição de prestígio sobretudo ao

capital econômico, acumulado por meio da atuação no mercado produtivo. No que tange às famílias do Colégio CC, também elas mostraram-se mais apegadas ao capital econômico e à produção de bens materiais, priorizando escolas tradicionais no contexto educativo e propiciadoras de uma formação humanística e do estreitamento de laços entre "iguais", em um ambiente seleto e bastante homogêneo, e atribuindo uma menor importância à qualidade do ensino.

Por outro lado, os dados aqui coletados também indicam haver, no Colégio CC, uma predominância de famílias "recém-chegadas" aos estratos superiores da classe média. Provavelmente devido a essa posição ainda instável, estas últimas revelaram-se mais propensas a aceitar, embora de forma relativamente passiva, os valores escolares, principalmente quando se trata da proposta de uma formação humanística e cristã, dada a orientação religiosa predominante no grupo investigado. Como sustenta Singly (2007), nas sociedades contemporâneas o modo de reprodução social é definido, em grande medida, pelo capital escolar dos membros de uma família; daí a importância da conversão do capital econômico em capital escolar e do reconhecimento do papel das credenciais acadêmicas sobre a continuidade do processo ascensional familiar. De todo modo, a excelência acadêmica não constitui um fator prioritário nas demandas educativas e nos critérios de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos deste grupo.

Dito isso, vale ressaltar que um importante elemento na construção dos critérios de escolha por estas famílias, como mostra o depoimento transcrito no início desta seção, é receber uma "boa referência" a respeito da escola. De fato, embora apenas duas mães tenham considerado a qualidade do ensino ao avaliar estas referências, quase todas mencionaram considerá-las em sua tomada de decisão: "Foi por indicação. Eu tenho uma amiga que as filhas estudavam aqui, hoje elas não estudam mais, porque elas mudaram daqui de Belo Horizonte. E ela me chamou pra vir conhecer e aí eu vim" (MÃE 7); "Foi a [...], minha prima, foi uma pessoa que, na época, os filhos dela, já grandes, estudaram lá, a neta dela hoje estuda lá, então na época eu acho que eu peguei referência, ela me deu uma boa referência e eu coloquei lá" (MÃE 9).

Isto reafirma a importância, para estes pais, da aprovação da escola tanto dentro do grupo social de pertencimento quanto por profissionais da área educacional. De fato, como visto no caso anterior, é usual que famílias de frações intermediárias e superiores da classe média recorram a redes sociais informais para

a escolha do estabelecimento de ensino. Como nota Ball (2006), para maximizar suas informações e diminuir o risco, essas famílias costumam buscar fontes adicionais, recorrendo a informações “quentes” oferecidas por outros pais, por profissionais da educação ou por pessoas que estão dentro das próprias escolas; ao contrário das informações “frias” (fontes oficiais), aquelas baseiam-se na experiência direta. Para este autor, a ansiedade causada pelo cálculo social complexo envolvido no processo de escolha da escola e pela necessidade de “escolher a escolha certa”, em um contexto em que as informações são inconclusivas, consiste em um fenômeno atual típico da classe média.

Van Zanten (2010), no mesmo sentido, trata da desconfiança dos pais em relação às informações oficiais, transmitidas pelas escolas ou divulgadas por meio de estatísticas e *rankings*. Por isso, também ela indica o importante papel desempenhado por grupos socialmente próximos e por informantes “privilegiados” e confiáveis nas escolhas parentais da escola para os filhos:

> O fato de se voltar em direção a outros pais é claramente a consequência da parcimônia com a qual os estabelecimentos escolares transmitem informações sobre o seu funcionamento, da frágil pertinência dessas informações em relação às expectativas parentais e de seu caráter por vezes mentiroso. [...] os pais atribuem um crédito limitado às estatísticas “frias” dos resultados nos exames obtidos sem seus “segredos de fabricação”. Eles preferem os julgamentos “quentes”, fundados na experiência de outros alunos e de seus pais [...] (VAN ZANTEN, 2010, p.427-428).

4.2.6 A “responsabilidade social cristã” nas demandas parentais

A entrevista concedida pela diretora do Colégio CC mostra algumas das demandas e dos critérios anteriormente evidenciados, também apontados por ela como aqueles mais importantes para sua clientela:

> Dentro da procura, o diferencial, um dos diferenciais nossos é a quantidade de alunos em sala de aula, no máximo 25, por isso há um atendimento individualizado. Isso aí qualquer colégio nosso no Brasil é assim. A outra questão: muitos vêm porque... “Ah, eu ouvi falar que têm as Irmãs”. O pessoal daqui é muito religioso. [...] “Estou ouvindo falar bem do Colégio [CC] por causa da pedagogia que está sendo desenvolvida”. Temos um grupo bom de ex-alunos, filhos de ex-alunos, então: “Ah! As Irmãs voltaram? Que coisa boa...” Aí vêm. Outros são porque: “Eu trouxe porque meu vizinho tá com os filhos aqui e gosta muito daqui. Muito bem atendido, muito bem recebido” (DIRETORA, COLÉGIO CC).

A demanda e o interesse parental pelas propostas e práticas de "responsabilidade social escolar" investigadas nesta pesquisa, podem ser detectados, de acordo com a diretora, dentre os critérios de escolha de algumas das famílias:

> E uma falou assim: "Eu vim aqui pro Colégio [SI], porque no dia em que eu estava conhecendo o colégio, eu passei e vi o quadro aqui e me falaram que tinha esse Projeto [Sociocultural], e eu falei assim: é aqui que meu filho vai estudar". [...] E tem uns que falam: "Estou procurando um colégio, estou visitando, mas eu estou querendo um colégio que tenha a questão social". Tem várias famílias que falam isso (DIRETORA, COLÉGIO CC).

Entretanto, no ato inicial de escolha, as mães entrevistadas parecem atribuir um lugar secundário a uma formação que leve em conta questões sociais e que estimule a reflexão e o engajamento em causas sociais:

> Eu acho até que a gente, às vezes, na hora de escolher, não pára pra pensar, né? Você não vai levar este critério [da "responsabilidade social"] pra você escolher, mas, se você sabe que a escola faz um trabalho social e que esse trabalho às vezes até pode abranger os pais pra ajudarem ou os alunos, com certeza influencia (MÃE 9).

Vale explicar que poucas informantes citam espontaneamente a questão da "responsabilidade social" como um aspecto central em suas demandas e um fator decisivo em seu processo de escolha da escola para os filhos, tratando do assunto apenas quando estimuladas a comentar sobre o Projeto Sociocultural do Colégio CC. De fato, nem sempre os atores sociais têm consciência das múltiplas dimensões envolvidas em suas tomadas de decisão até que sejam questionados sobre isso, como evidencia o depoimento anterior.

De todo modo, conforme exposto na seção precedente, é sobretudo dentro do grupo de famílias que têm como um dos mais importantes critérios de escolha a questão da formação humanística (e religiosa), que se nota uma maior sensibilidade às causas sociais e a preocupação de que elas sejam contempladas na educação escolar. É comum nessas famílias (geralmente católicas) a prática de ações sociais por meio da igreja e parece haver uma expectativa de desenvolvimento de ações deste tipo também na escola frequentada por seus filhos.

Por exemplo, a primeira mãe entrevistada, cujo filho participa das visitas promovidas pelo Colégio CC, afirma que, na época em que matriculou seu filho, a escola ainda não desenvolvia um trabalho pedagógico de cunho social com a consistência do atual Projeto Sociocultural. No entanto, ela comenta:

> O que que a gente sempre fez na família, né? A minha família é de formação católica, e a minha família sempre foi caridosa. Então a gente sempre fez, por conta própria, alguma coisa para ajudar o próximo. Então nós... a gente trabalhava na igreja, eu trabalhei muitos anos na igreja ajudando lá mesmo o padre, e eu gostaria que meu filho tivesse essa formação. [...] E eu sabia que a escola [CC], por ser de formação católica, uma coisa ou outra ela iria fazer. Mesmo que não fosse um projeto como hoje existe, a escola, por ser católica, ofereceria, em algum momento, essa questão. Quer dizer, uma campanha, uma conscientização dentro das aulas de Ensino Religioso, então eu fiquei super feliz quando eu coloquei, mas fiquei muito mais feliz quando eu percebi, quando chegaram essas Irmãs, que a proposta delas era diferente, diferenciada neste sentido, aí eu fiquei mais feliz (PROFESSORA/MÃE 1).

Nesse trecho de depoimento, assim como em outros prestados por mães católicas, a constituição de disposições de "responsabilidade social" nos jovens aparece como uma dimensão subjacente às demandas educativas e ao critério principal de escolha da escola, que consiste na formação humanística e religiosa. Outra participante, após indicar as atividades sociais de que participa, em alguns casos junto com a filha, afirma: "Jamais eu coloco ela num colégio que não tenha a questão social" (MÃE 10).

A seguinte mãe tece algumas considerações sobre o público usuário da escola, apresentando sua visão sobre os critérios parentais de escolha do estabelecimento de ensino:

> Eu acho que a família primeiro busca um colégio que seja de preço acessível e que tenha a parte pedagógica firmada. Uma porcentagem menor vem buscando esse perfil humano da escola... da caridade, de ensinar ao filho a valorizar o que tem, a menos consumismo, né? Reduzir um pouco essa questão das compras, saber reutilizar, né? Eu acho que isso tudo está ligado à questão de viver em sociedade, viver com o outro, então uma porcentagem menor busca (PROFESSORA/MÃE 1).

Como professora do Colégio CC, ela também observa que, geralmente, os alunos que mais contribuem para as campanhas sociais da escola são aqueles cujos pais estão mais presentes em sua vida escolar. A respeito destes alunos, afirma: "Aquela criança que assume as suas coisas, é esse o perfil do que ajuda. Parece mais ajustado" (PROFESSORA/MÃE 1). É também interessante que os pais mais comprometidos com as atividades sociais do Colégio CC sejam, em sua visão, "[...] os que têm mais cultura, os que assistem mais jornal, que estão mais atualizados, estão mais antenados no mundo. Porque, às vezes, fica no seu mundinho, só trabalha, não vê a situação do outro, né?" (PROFESSORA/MÃE 1), ou seja, aqueles

que possuem um maior capital cultural. Isto, no entanto, não pôde ser confirmado pelos dados obtidos na pesquisa.

Outra mãe, cuja filha participou das visitas promovidas pelo colégio por mais de um ano, afirma que um conjunto de fatores serve, hoje, como critério de permanência da filha no Colégio CC, entre eles, a função formativa exercida pela escola, que é complementar à função que a família busca exercer em casa. Em sua entrevista, fala da importância do Projeto Sociocultural na formação de sua filha:

> Aprender a ser solidária, é... o ajudar mesmo, sabe? Eu acho que é assim... a gente ajuda dentro de casa, mas a gente ajuda como? Depositando o dinheiro, né? Mas eu acho a importância física, a presença física da pessoa, né, e eu acho muito bacana... Eu, há muitos anos atrás, eu ia na Santa Casa, na ala das crianças, ajudava também, eu acho isso bacana demais! Mas, na correria do dia a dia, a gente acaba que não tem tempo pra fazer isso, né? E não leva os filhos, não faz isso com os filhos, então eu acho que a escola fazendo isso, é bacana demais... (MÃE 3).

Com efeito, dentre os sujeitos deste estudo de caso, as atividades educativas de "responsabilidade social" figuram, sobretudo, como um dos motivos de permanência dos filhos neste estabelecimento de ensino. A escolha pela permanência está sendo considerada, nesta pesquisa, como parte do processo de escolha ou como uma escolha reiterada. De fato, a escolha não se restringe à opção de matricular o filho em determinada escola: ao contrário, como explicado no capítulo teórico, considera-se aqui a escolha como um processo permanente, visto que as práticas sociais são continuamente examinadas e reavaliadas pelos sujeitos à luz de informações renovadas.

Pelas entrevistas percebe-se, ainda, que várias mães não haviam tido contatos anteriores com projetos escolares de cunho social. Por isso, uma parte significativa das entrevistadas, cujos filhos participam ou participaram do Projeto Sociocultural do Colégio CC, seja com doações, seja visitando as instituições, passaram a ter a "responsabilidade social escolar" como uma importante demanda e critério de escolha. Isto fica claro no próximo depoimento, de uma mãe que é também ex-aluna da escola e cuja irmã, na época de realização da pesquisa, participava das atividades do Projeto Sociocultural:

> Sem dúvida é uma coisa que... é uma coisa a mais que a escola tem que a gente não vê com tanta facilidade nas outras, né? Com certeza isso é uma das coisas que pesariam pra mim sim, pra continuar, pra deixar ela lá [no Colégio CC], sabe? [...] Eu acho que com o que está acontecendo hoje em

> dia, essa perda de valores de todo mundo, eu acho que isso é a escola atentar para o que está acontecendo na atualidade e tentar resgatar os valores mesmo, sabe? Mostrando a família, a diferença do outro... Não ao preconceito sempre! Hoje a gente vê uma crise horrorosa que está acontecendo por causa disso, então eu acho que não é nada de mais, eu acho que teria que ser uma coisa normal... Exatamente, eu acho que teria que ser normal, mas como não é, com certeza pesaria muito pra ela continuar (MÃE 4).

A escolha casual das famílias para a pesquisa indica que há uma considerável participação dos alunos no Projeto Sociocultural do Colégio CC. De fato, apesar de tratar-se de uma atividade de caráter voluntário, durante a investigação pôde-se averiguar que dois terços dos filhos das entrevistadas estavam ou já haviam estado envolvidos com as atividades sociais da escola, participando das visitas a instituições ou das campanhas de doação.

Em relação aos que frequentavam, na época da investigação, o Ensino Fundamental I, a adesão ao Projeto Sociocultural do colégio mostrou-se intensa, pois todos contribuíam, segundo as pesquisadas, com as campanhas promovidas pela escola. Cabe esclarecer que tais campanhas envolvem diretamente os pais, pois consistem basicamente em doações; assim, seu êxito depende em grande medida do contato constante da escola com as famílias e da participação destas na vida escolar dos filhos. Sobre o envolvimento das crianças, estas mães afirmam:

> São mandados bilhetes pra casa, geralmente com quase um mês de antecedência. [...] Eles [os filhos] participam sempre que tem campanha. Até porque a gente não tem escolha, os meninos falam na cabeça da gente. Nem se a gente não quiser participar! (MÃE 7).

> Os meus filhos sempre trazem contribuições. Eles até cobram: “Mamãe, hoje é dia do [Projeto Sociocultural]”. [...] Mas eu acho que é importante a iniciativa das Irmãs, porque elas mandam uma carta e os pais leem, porque às vezes as crianças escutam, mas esquecem, né? (MÃE 8).

De acordo com os depoimentos, também os alunos do Fundamental II e do Ensino Médio colaboravam eventual ou constantemente com as campanhas, mas menos da metade deles já havia participado das visitas a instituições. É significativa a constatação de que esta participação se revelou ainda mais baixa entre alunos do Ensino Médio. A diretora explicou que os alunos têm aulas em período integral duas vezes por semana nessa fase da escolarização, e estão mais envolvidos com as atividades de elaboração de monografia que duram todo o ano letivo e terminam

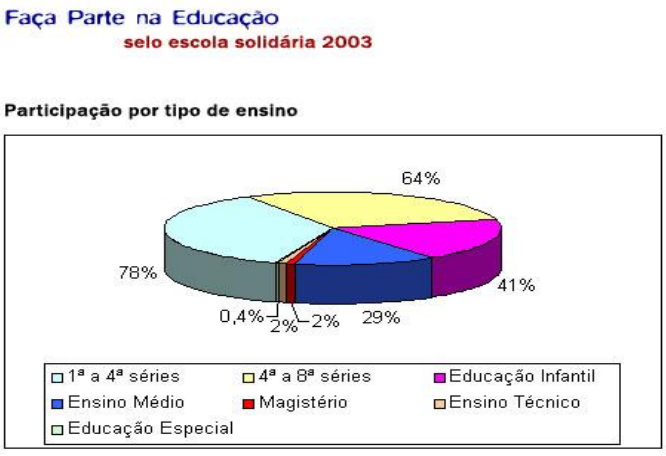
com a apresentação do trabalho aos pais e a uma banca de avaliadores, servindo de preparação para a vida universitária.

Em que pese apenas duas mães terem citado a qualidade do ensino como um de seus principais critérios de escolha da escola, todas as entrevistadas com filhos no Ensino Médio mostraram uma maior preocupação, neste nível de ensino, com o êxito escolar dos filhos, relegando a "responsabilidade social" a um segundo plano. Uma mãe cuja filha participava ativamente das visitas quando cursava o Fundamental II, por exemplo, afirmou: "Agora ela tem que se dedicar mais aos estudos, né? Chega no Ensino Médio..." (MÃE 3).

Portanto, se nesse grupo investigado, a maior parte das famílias demonstra interesse pelas ações sociais da escola e acredita na sua importância na formação humanística ou religiosa dos filhos, no nível do Ensino Médio sua adesão depende da existência de tempo livre, que os filhos possam dedicar à participação das atividades sem prejuízo do rendimento escolar e do sucesso acadêmico, os quais condicionam a aprovação no vestibular. Isto também explica a adesão mais intensa às campanhas de doação, que, ao contrário das visitas às instituições, não requerem um envolvimento dos filhos em atividades extracurriculares.

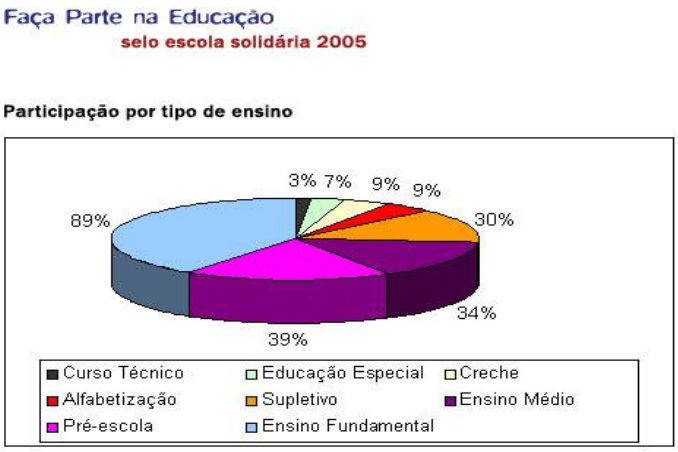
Também os seguintes dados estatísticos do IFP mostram que, no Brasil, o desenvolvimento e a adesão a projetos educativos de cunho social costumam ser mais significativos no Ensino Fundamental:

GRÁFICO 12 – Participação por tipo de ensino 2003



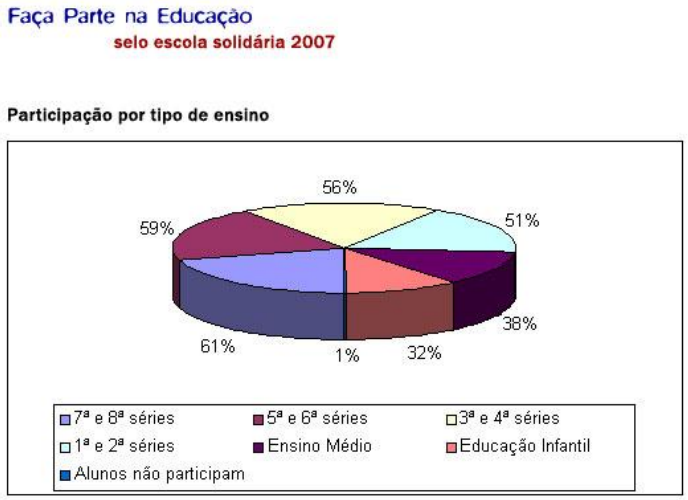
Fonte: Instituto Faça Parte, 2010

GRÁFICO 13 – Participação por tipo de ensino 2005



Fonte: Instituto Faça Parte, 2010

GRÁFICO 14 – Participação por tipo de ensino 2007



Fonte: Instituto Faça Parte, 2010

Depoimentos das mães daqueles alunos do Fundamental II e do Ensino Médio atuantes no Projeto Sociocultural indicam que a iniciativa de participação adveio deles mesmos, como decorrência do trabalho de incentivo da escola e da influência dos pares, mais do que das famílias: “Eu acho que ele quis ir por curiosidade, porque a namorada dele tava indo, ia sempre” (MÃE 9); “Ele chegou na minha casa com um papelzinho. Assim: ‘Mãe, posso ir no [Projeto Sociocultural]?’ […] Não incentivei. Isso partiu da Irmã com eles na parte da manhã e depois eu passei a incentivar a ida dele, entendeu?” (PROFESSORA/MÃE 1).

De todo modo, segundo a diretora do Colégio CC, a adesão dos alunos tem aumentado consideravelmente desde que a escola deu início às suas atividades de "responsabilidade social":

> No início, a gente tinha que ficar chamando: "Vamos conosco?". E aí o aluno não conhecia e ficava um pouco com vergonha, porque, hoje em dia, pra eles muito é "pagar mico". Mas, assim, agora é como eu falei, tem dia que tem "briga"' entre as crianças pra poder ir. (DIRETORA, COLÉGIO CC).

> Tem uns que às vezes estão doentes, não vêm à aula de manhã e querem ir ao Projeto. [...] É assim, eu falo assim: "Gente, Deus é tão bom, tão bom, que antes a gente tinha que correr atrás do pessoal e agora eles correm atrás" (DIRETORA, COLÉGIO CC).

> Quem vai e deixa de ir um pouquinho, sente vergonha. Uns sofrem porque estão no curso de inglês, no Kumon neste dia e neste horário... e não podem. Aí fazem de tudo pra mãe mudar o dia ou então, às vezes, eles faltam um dia do mês pra ir, combinam com a família assim (DIRETORA, COLÉGIO CC).

De acordo com ela, até mesmo ex-alunos participam das atividades sociais do projeto:

> Eu tenho ex-alunos que já terminaram o Ensino Médio e que pedem pra vir. E aí eles ligam: "Irmã, esta semana vocês vão aonde? Tem uma vaga para mim?". Tem também ex-alunos que estão na Faculdade ou na 3ª série do Ensino Médio em outra escola. Nós tínhamos uma aluna que ela teve uma gravidez na adolescência, no final da adolescência, e ela... o dia que ela pode deixar o filhinho dela com a mãe, ela vem (DIRETORA, COLÉGIO CC).

A diretora sustentou, ainda, que, graças à divulgação e ao desenvolvimento consistente do projeto, também a adesão das famílias tem se mostrado mais consistente, tanto em relação às campanhas de doação quanto à própria participação em visitas e atividades promovidas pela escola:

> Nós temos famílias, mães, que vão, que são lá do Infantil. Só o fato de receber o bilhete, saber e olhar pelo site, elas vão conosco. Então a criança participa trazendo a doação, mas elas vão. [...] Sabe, então assim, as pessoas começam a ajudar assim, às vezes elas ligam: "A Sra. tá precisando de alguma coisa?" Então, elas gostam de participar, elas avisam a outras pessoas... (DIRETORA, COLÉGIO CC).

Algumas mães ressaltaram que certas famílias, as quais compartilham valores e percepções sobre os temas sociais e participam de um mesmo círculo de convívio, chegam a se organizar para participar de atividades do Projeto Sociocultural ou a ele relacionadas: "Agora, além do [Projeto Sociocultural], a gente

de vez em quando sai pra fazer doações na noite, cobertores... aí os pais participam." (PROFESSORA/MÃE 1); "Há pouco tempo mesmo, elas [as Irmãs] pediram fralda. Aí tinha uma das mães que tinha uma facilidade de comprar por atacado. Então, o quê que nós fizemos? Nós nos reunimos e chegamos aqui com um saco inteiro de fralda pra entregar pro colégio" (MÃE 10). Percebe-se, assim, que a legitimidade adquirida pelas causas sociais, dentro do círculo de amizades das mães investigadas e em seu meio social é também um fator importante para a adesão dessas famílias às ações pedagógicas de "responsabilidade social": "Eu acho assim... a maioria que eu convivo, todo mundo participa. Às vezes não participa de todos, mas da maioria" (MÃE 8); "E sem contar também a parceria que tem com o privado, né? Existem empresários que abraçaram essa causa da Irmã [...]. Que colaboram, que vão juntos, né? Que oferecem até... condições financeiras pra poder estar desenvolvendo isso" (MÃE 10).

Esse aumento da adesão parental se deve, na visão da diretora, também aos efeitos positivos que os pais percebem nas atitudes e no comportamento dos filhos em casa. Em sua entrevista, ela citou exemplos de declarações como a que segue, relativas a mudanças atitudinais e comportamentais sentidas pelas famílias e atribuídas à participação no projeto:

> Já tive retorno de famílias também me falando: "Olha, minha filha não falava com o avô em casa, tinha vergonha, né... do avô estar lá, que acha que é uma pessoa descartada da sociedade. E agora, por causa do Projeto, ela toma benção, ela toma conta do avô, ela pergunta se está precisando de um copo d'água". Então, assim, são depoimentos que a gente recebe, que não têm preço... (DIRETORA, COLÉGIO CC).

Além disso, a diretora percebe um maior interesse pelo projeto por parte das famílias católicas e espíritas. Segundo ela, entre estas a questão da caridade e da solidariedade, característica das ações desenvolvidas por escolas deste grupo da "Caridade Cristã", se revela mais forte: "Olha, aqui no nosso colégio, nós temos famílias que professam os mais diversos credos, né? [...] Desse grupo que vai, que participa mais, a maioria é católica ou espírita, tem essa questão também da caridade" (DIRETORA, COLÉGIO CC).

Por outro lado, parece clara, em sua entrevista, a existência de um apreço das famílias não apenas pela dimensão formativa e religiosa do Projeto Sociocultural, mas também por seus aspectos instrumentais: "E pra eles é assim:

‘Irmã, tá fazendo o bem, não tá pensando em bobagem, ficar em *internet* o tempo todo, isso pra gente é o que importa’” (DIRETORA, COLÉGIO CC). Ou, como sustenta esta mãe, cuja filha ainda não tem idade para participar das visitas: “E seria até uma troca, sabe? Ela ajudaria e por outro lado ela aprenderia muita coisa também” (MÃE 4).

Outras falas da diretora indicam que algumas famílias usam o projeto como um meio de negociar com o filho suas condutas face aos estudos e à disciplina: “Tem uns [alunos] que não estão com notas boas e aí a mãe fala: ‘Filho, se não melhorar, não vai ao Projeto’. Então eles se esmeram para não deixar de ir ao Projeto” (DIRETORA, COLÉGIO CC). No mesmo sentido, uma das mães afirma: “Ele sempre me pede. Só que às vezes eu falo com ele assim: Você já fez os deveres, fez os trabalhos, como é que tá seu compromisso? [...] É mais apertado, 7º ano é mais difícil, né? Eu estou querendo que ele invista mais” (PROFESSORA/MÃE 1).

A própria escola emprega a mesma estratégia com os alunos, uma vez que somente aqueles com boas notas e com boa disciplina podem se inscrever para as visitas.

O depoimento da diretora ainda permite perceber o efeito positivo deste envolvimento em atividades sociais sobre a vida pessoal dos próprios alunos. Como defendem Duclos e Nicourd (2006) e Martuccelli (2006b), parece haver uma combinação de motivos altruístas (fazer o bem) e egoístas (sentir-se bem com as próprias atitudes), a qual se expressa neste depoimento: “Mas eles vão numa alegria e eles falam assim: ‘Sempre a gente volta melhor do que a gente foi. [...] A gente que vai levar algo para eles e a gente acaba recebendo muito mais’ ” (DIRETORA, COLÉGIO CC).

Nota-se isso também na fala de uma respondente:

> Deu uma mexida com ele sim, de uma forma positiva, mas de uma forma, assim... ele ficou meio que sensibilizado com o projeto. Morrendo de pena e tal, mas assim: “Nossa, mãe, que legal”. Sabe? Sentindo aquela sensação do início mesmo, quando você começa a mexer com algum tipo de projeto social. Você tem aquela sensação que te sensibiliza, mas ao mesmo tempo satisfaz, porque você está podendo fazer alguma coisa, né? (MÃE 9).

A ideia de Ball (2006), segundo a qual algumas famílias de classe média seriam propensas a defender certo comprometimento em relação ao “outro” e um

contato de seus filhos com as diferenças presentes no mundo “real”, está presente na fala da maioria das entrevistadas. Um exemplo pode ser visto no seguinte depoimento, em que uma das mães trata da importância das bolsas de estudo e do Projeto Sociocultural do Colégio CC:

> Isso é muito importante. É um colégio que não é um colégio elitista, é um colégio que tem gente de todas as classes sociais, isso é muito importante também. Eu acho que tem que ter uma... tem que ter um contato com a realidade, porque hoje as crianças são muito criadas dentro de apartamento, cinema, shopping, tudo muito fechado, sem misturar muito com classes sociais diferentes, eu não queria isso. Acho importante a criança saber que tem gente com muito menos dinheiro, tem gente com muito mais dinheiro, né, porque isto faz parte da vida. Gente, existe, tá aí... não pode criar o menino numa bolha... (MÃE 7).

No entanto, como afirma Ball (2006), esse contato com indivíduos de outros universos socioculturais costuma ser aliado, na prática, a uma constante vigilância por parte dos pais, o que se confirma nesta fala da diretora: “É claro que elas [as famílias] deixam ir porque elas já conhecem, elas vêm aqui em cima, olham o que está pintando, tudo” (DIRETORA, COLÉGIO CC).

Portanto, antes de permitirem que os filhos participem do Projeto Sociocultural, as famílias se asseguram de alguns fatores, dentre os quais a forma de organização das visitas, a segurança e a presença da diretora e de outros educadores. Uma das mães contou, por exemplo, que levava a filha para conhecer e visitar instituições carentes em sua cidade natal. No entanto, em uma cidade maior e mais perigosa como Belo Horizonte, não se sentia segura para fazer o mesmo. Daí, segundo ela, a importância da intermediação da escola:

> Aqui [em Belo Horizonte], se não for o colégio, eu não vou pegar minha filha e levar ela, desculpa né, numa favela. Eu não vou querer colocar minha vida e a dela em risco. E eu tenho certeza que, se o Colégio [CC] promover uma visita pra uma creche que tá dentro de uma favela, minha filha vai estar em segurança (MÃE 10).

Além disso, o contato dos jovens do Colégio CC acontece com indivíduos de faixa etária diferente (crianças e idosos) e em espaços que não são por eles habitualmente frequentados, o que impede a criação de vínculos com os beneficiários e garante a possibilidade de romper com este compromisso a qualquer momento, reduzindo o risco de convivência e de “mistura” indesejável. Essa seria uma condição importante, na visão de autores como Bauman (2007) e Lipovetsky

(2008), para o atual engajamento em causas sociais, caracterizado por um investimento intermitente e superficial. Dessa maneira, ainda, as práticas educativas de “responsabilidade social” do Colégio CC limitam o grau de mistura social a “níveis toleráveis”, usando a expressão de Ball (2006), o que diminuiria os “riscos” de tal mistura.

Ressalta-se que a maior parte das entrevistadas, cujos filhos ainda estão no Fundamental I, mas que já conhecem o Projeto Sociocultural e colaboram com frequência nas campanhas de doação, afirmou que gostaria que eles participassem das visitas no futuro:

> Eu acho muito bacana, eu incentivaria demais porque eu acho que é o início da formação mesmo... do lado humano mesmo dela, né? De ver que tem diferença sim, que nem todo mundo tem as mesmas oportunidades... E eu acho isso muito bacana, a gente humanizar, ajudar, né? Estar vendo que isso realmente acontece, que não é um mundo cor-de-rosa igual eles imaginam por enquanto. [...] Eu acho isso muito bacana, eu incentivaria sem dúvida (MÃE 4).

Em relação ao *Selo* Escola Solidária, recebido três vezes pelo Colégio CC na época da pesquisa de campo, a diretora informou que, após o recebimento da segunda premiação, em 2007, foram as próprias famílias que insistiram para que a escola inscrevesse seu Projeto Sociocultural para o prêmio de 2009. De acordo com ela, o certificado contribui, em parte, para o aumento da adesão dos alunos ao projeto, servindo, ainda, como um instrumento de *marketing* e de divulgação do trabalho social desenvolvido pela escola:

> Eu acredito que tenha a sua parte sim, mas eu acho que é mais aquela questão até do boca a boca, do transformar a vida da pessoa, é o que conta mais. É claro que o Selo não deixa de ser uma propaganda, o *marketing* tem muita força também. Se a gente for olhar assim... se uma pessoa conquistou uma medalha, ela faz questão, né? [...] Então isso eu acho que incentiva o jovem, a gente vê (DIRETORA, COLÉGIO CC).

No entanto, segundo informações obtidas nas entrevistas, apenas metade das participantes tem conhecimento de que o Colégio CC recebeu o Selo Escola Solidária, embora a certificação tenha sido divulgada por meio do jornal informativo, do *site* institucional e dos quadros e cartazes afixados na escola. Além disso, nenhuma das mães soube dar detalhes sobre a premiação. Por outro lado, a certificação, assim como outras formas de divulgação do projeto e de suas

atividades, serve para deixar transparecer este lado “solidário” e “socialmente responsável” do Colégio CC, o que é considerado fundamental, atualmente, na educação escolar. Com efeito, um fato já esperado foi a importância atribuída, ao menos no plano do discurso, por todas as entrevistadas, inclusive aquelas que demonstraram ter pouquíssimas informações sobre o projeto social desenvolvido pelo colégio, às atividades educativas desta natureza. Fica nítido nas entrevistas a grande legitimidade adquirida pela “responsabilidade social” em diversos âmbitos da vida social e, especificamente, no mercado escolar.

Para exemplificar, seguem dois excertos de entrevista com mães, que, apesar de terem demonstrado, na prática, uma pequena adesão ao Projeto Sociocultural, buscaram deixar transparecer, em seu discurso, o apoio às ações sociais da escola. Nota-se, nestes casos, que estas mães possuem informações apenas superficiais sobre o projeto e que a participação de seus filhos, caso acontecesse, não resultaria do incentivo da família, mas deles próprios:

> Achei interessante esse trabalho, né? Eu acho que são pouquíssimas escolas que têm, eu acho. […] Eu não acho assim que... que... que ocuparia o tempo das crianças não. Eu acho que não atrapalha não, muito pelo contrário. Mas se ela tipo se manifestar em querer ir, pra mim não tem problema não. [...] Eu vi lá na escola o quadro, né: “A Escola [CC] blablablá”... aquele certificado, muito interessante! (MÃE 5).

> Apoiaria, a gente sempre fala pra eles participarem. Mas não é uma coisa que... ainda não... não partiu deles. [...] Não acho que atrapalharia os estudos, teria que ver naquela época o que é mais importante para eles, né? Mas não sou uma pessoa assim “não, não pode”. Eu acho que tem que ver, tem que saber como que é o outro lado da vida, né? (MÃE 6).

Já o depoimento escrito, no final de 2007, por um pai de aluna, no então existente *blog* do projeto, revela a diferença de perspectiva presente no discurso de famílias efetivamente comprometidas com as ações de “responsabilidade social”:

> Sou pai de [...] da 7ª B. Fico muito feliz com a participação da juventude do [Colégio CC] em projetos sociais dessa magnitude. Tenho certeza que todos saem diferentes destas intervenções. O envolvimento destes jovens com realidades diversas às deles é extremamente importante para a formação de uma sociedade melhor. Mais do que a paz momentânea eles se comprometem para a construção de um futuro melhor. Parabéns jovens [do Colégio CC]! (DEPOIMENTO ESCRITO DE PAI, 12/11/07).

Conclui-se que a oferta escolar e a demanda parental por propostas pedagógicas e por práticas educativas de “responsabilidade social” refletem a

crescente legitimidade do fenômeno no mundo atual, ainda que os motivos específicos e a intensidade da adesão possam variar entre as famílias. No Colégio CC, entre o grupo de famílias investigadas, percebeu-se que a "responsabilidade social" aparece como uma demanda na formação escolar dos filhos sobretudo entre pais que compartilham as seguintes características:

- preocupação com a formação humanística e, na maior parte dos casos, com a formação religiosa dos filhos;
- importância da religiosidade no estilo de vida e adesão a ações sociais, fora do ambiente escolar, muitas vezes por meio da própria igreja;
- reconhecimento da legitimidade, adquirida por ações de "responsabilidade social", em seu meio social.

4.3 Terceiro caso: a "Responsabilidade Crítica"

A terceira instituição de ensino que compõe este estudo de caso pertence ao grupo denominado "Responsabilidade Crítica", em nossa tipologia. Este grupo é formado por um número reduzido de escolas particulares laicas – apenas quatro –, cujos discursos caracterizam-se por uma busca explícita da conscientização sobre as desigualdades socioeconômicas e socioculturais e do comprometimento social através da educação escolar. A principal finalidade de suas propostas pedagógicas é a formação de alunos tolerantes e livres de preconceitos, preparados para viver e conviver com o "outro" em uma sociedade fundada em pressupostos igualitários.

O estabelecimento de ensino no qual foi realizada a pesquisa, doravante identificado pelas siglas inicias do grupo a que pertence (RC), está situado na 5ª UDH de Belo Horizonte, cujo IDH, de acordo com o relatório da Fundação João Pinheiro (TAB. 2), é de 0,965 em uma escala de 0 a 1. No entanto, essa UDH, que agrega os bairros Serra e São Lucas, é também marcada por profundos contrastes sociais, devido à proximidade entre o espaço ocupado, sobretudo, por famílias da classe média em seus estratos mais elevados e um dos maiores aglomerados urbanos da cidade.[54]

A história da Escola RC, conforme relatada em seu PPP, associa-se originalmente a uma articulação entre educadores e pais de alunos egressos de

[54] "Aglomerado urbano" é um termo administrativo, frequentemente empregado pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) para designar vilas, favelas e áreas carentes do município.

outra instituição de ensino, também pertencente à categoria da “Responsabilidade Crítica”. Sua criação, em 1992, foi fruto da iniciativa e da intensa mobilização deste grupo, que almejava implementar um Projeto Pedagógico tido como inovador e democrático, aparentemente voltado a segmentos mais intelectualizados da classe média belo-horizontina, conforme será exposto em seção dedicada à análise do perfil das famílias.

Dez anos mais tarde, com a saída da coordenação pedagógica (que participou, posteriormente, da fundação de um terceiro estabelecimento de ensino da “Responsabilidade Crítica”), em decorrência de desentendimentos com administradores da escola, a RC enfrentou uma crise que culminou, no final de 2003, com o encerramento de suas atividades. Como conta o atual diretor, na época pai de aluno:[55]

> Nessa época, estava meio desgastada a relação das duas coordenadoras com a parte administrativa, porque é a administração que vê quais recursos pode gastar, quais não pode, o que dá e o que não dá. E é óbvio que tem hora que você tem que falar “não, isso aí não tem jeito, porque nós não temos recurso pra isso”, e esse tipo de coisa às vezes não é compreendido por quem é da parte pedagógica, porque eles fazem contas muito simplistas, né? [...] Então é isso, parece que o atrito começou com isso e foi crescendo, crescendo, e essas duas coordenadoras, uma hora, “chutaram o balde”, saíram da escola e aí foi aquela paranoia entre os pais, aquela sensação de que a escola ia desmoronar, que não ia ter mais sustentação pedagógica... (DIRETOR - NEGRI, 2007, p.65).

Segundo documentos sobre o histórico da escola, isso gerou a saída de muitos alunos, o que fez com que o empreendimento se tornasse financeiramente insustentável para seus responsáveis. A Associação de Pais, bastante atuante desde essa época, buscou diversas alternativas para a continuidade da escola, como a possibilidade de constituírem uma cooperativa que assumisse diretamente a instituição. Após vários debates, as famílias empenhadas na manutenção desse Projeto Pedagógico decidiram se unir sob a liderança de um dos pais, o atual diretor, que fez uma proposta pessoal de aquisição da escola.

Entretanto, o estabelecimento foi vendido a um grupo empresarial, cujo representante organizou uma reunião com as famílias. A proposta pedagógica apresentada nesta reunião foi, segundo o diretor, duramente criticada e rejeitada

[55] Muitas informações sobre a Escola RC foram retomadas de outra pesquisa, desenvolvida pela autora desta tese nesta mesma instituição de ensino, e cujos resultados são apresentados em dissertação de mestrado intitulada “Novas trilhas na educação: desafios na concretização de uma proposta curricular democrática” (NEGRI, 2007).

pela maior parte das famílias presentes, por não condizer com suas demandas educativas:

> Foi convocada uma reunião dos pais pra apresentar a proposta [...] e o problema é que ele apresentou a proposta dele, não quero fazer nenhum julgamento de valor, mas a proposta tinha uma educação toda formatada, toda pronta, toda certinha, tudo já resolvido pra ser entregue dessa forma aos alunos, que é exatamente o oposto da proposta da escola [RC], em que a gente não tem nada pronto [...]. Então, quando ele apresentou o negócio, foi um caos, mas um caos, mas eu achei que ia sair briga, os pais ficaram numa nervosia, numa irritação e falavam "não é nisso que a gente acredita, não é isso que a gente quer, você não está entendendo nada". Os ânimos ficaram muito acirrados mesmo e eu achei até que ele ia desistir, porque foi visível a rejeição total ao que ele estava propondo. (DIRETOR - NEGRI, 2007, p.66)

De fato, a insignificante adesão das famílias a esta nova proposta, com a confirmação da matrícula de apenas 16 alunos, levou à desistência de aquisição da escola pelo grupo empresarial referido e sua posterior venda ao atual diretor. O fato renovou as esperanças dos pais mais atuantes e a Associação de Pais mobilizou-se para atrair novamente as demais famílias à escola. Foi organizada uma campanha cujo *slogan* era "Esta é minha escola, esta é minha escolha", deixando transparecer a importância, para os pais de alunos desta instituição, do ato de escolha do estabelecimento de ensino.

A Escola RC reiniciou suas atividades educativas em 2004, com menos de cem alunos, número que foi aumentando gradativamente. Na época da realização desta pesquisa (1º semestre de 2011), a escola contava com cerca de 360 alunos, cursando todos os níveis da Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio, oferecido desde 2007 –, com um valor de mensalidade que variava de R$ 712,00 a R$ 889,00 dependendo do ciclo frequentado.

De acordo com dados do IFP (GRÁF. 7 e GRÁF. 8), são justamente estabelecimentos de ensino de porte médio, como a Escola RC, que têm se destacado por uma maior quantidade de atividades educativas na área social, sobretudo aqueles com até quinhentos alunos. Apesar de evitar concorrer a premiações ou certificações de "responsabilidade social", como será explorado mais adiante, a Escola RC demonstra um interesse primordial por questões de cunho social e sua proposta pedagógica evidencia traços típicos da "Responsabilidade Crítica" – daí sua escolha para este estudo de caso. Além disso, dentre as escolas do grupo, esta é bastante conhecida pelo caráter "alternativo" de suas propostas.

Ressalta-se, em particular, que, à diferença dos dois primeiros estudos de caso, na Escola RC a “responsabilidade social” é trabalhada cotidianamente, seja através da convivência com a diversidade no próprio espaço escolar, seja mediante discussões e reflexões sobre problemas sociais, que são desenvolvidas de forma integrada ao currículo escolar.

A primeira etapa deste estudo de caso consistiu na análise do *site* institucional e de documentos referentes às propostas pedagógicas e práticas educativas de cunho social desta escola (jornal institucional, material publicitário, PPP, matérias publicadas na mídia), e na realização de uma entrevista com o coordenador do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Visto que na Escola RC as questões sociais não são trabalhadas através de projetos extracurriculares, nesta fase da investigação não houve o acompanhamento de uma atividade específica de “responsabilidade social”, como nos outros estudos de caso, mas a observação, no cotidiano escolar, dos fatores acima mencionados.

Essas observações foram confrontadas com dados obtidos em pesquisa de mestrado realizada pela autora desta tese, em que aulas de quatro disciplinas (Matemática, Ciências Naturais, Filosofia/Aikidô e Assembleia Escolar) foram acompanhadas nesta escola, durante o primeiro semestre de 2007, com o intento de investigar a concretização desta proposta voltada à formação de indivíduos que, embora provenientes de um meio social favorecido, fossem abertos às diversidades e preparados para conviver em sociedade mais igualitária (NEGRI, 2007).

A segunda etapa consistiu na aplicação do questionário e na realização da entrevista com doze famílias. No caso da Escola RC, é importante ressaltar que sua receptividade e abertura à pesquisa, em ambas as fases, foi fundamental para a coleta de dados. O contato com os pais foi intermediado pela própria coordenação, que enviou, por *e-mail*, uma carta para a totalidade das famílias da escola, convidando-as a participar da investigação. As respostas foram encaminhadas diretamente à pesquisadora, e foram fornecidos dados (como idade e série frequentada pelos filhos e tamanho da prole) que ajudaram na seleção dos participantes, além de ter sido disponibilizado um espaço na própria escola para a realização das entrevistas, sem restrições de qualquer tipo.

4.3.1 Uma visão política e pedagógica de formação para a democracia

Assim como nos demais estabelecimentos de ensino investigados, também na Escola RC o *site* institucional constituiu uma das principais fontes de informação sobre seus discursos e propostas pedagógicas de "responsabilidade social". Outras fontes foram documentos complementares fornecidos pela escola, materiais publicitários e midiáticos e a entrevista com o coordenador pedagógico, além de informações colhidas e analisadas em pesquisa anterior, como explicado na seção precedente.

No *site* desta escola, o Projeto Pedagógico e o Regimento Escolar, consolidados em um único documento, são apresentados na íntegra. Neles constam a história da instituição, seus princípios, valores e finalidades educativas, a organização do ensino, os fundamentos curriculares e as atividades avaliativas, dentre outras informações.[56]

Valores relacionados à "responsabilidade social" aparecem já nos princípios que norteiam a prática educativa da Escola RC:

> [Princípios] **éticos**, da humanidade, da solidariedade, da responsabilidade e do respeito ao bem comum; **políticos**, da autonomia, da liberdade, dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; **estéticos**, da sensibilidade, da criatividade e da diversidade" (PPP, ESCOLA RC – grifos do autor).

Esses princípios são orientados, segundo o documento, "[...] para a construção de uma sociedade planetária fundada na igualdade, na solidariedade, na democracia, na justiça e na paz". A proposta de que questões de cunho social façam parte da formação dos alunos permeia todo o PPP desta escola, a qual evita ações extracurriculares de caráter assistencialista e filantrópico. Ao contrário, incentiva-se a abertura às diversidades e à convivência cotidiana entre indivíduos que, embora singulares em sua identidade e, em alguns casos, pertencentes a diferentes realidades socioculturais, são considerados iguais em sua essência e em seus direitos e deveres. É também incentivada uma discussão permanente destas questões e a negociação dos conflitos que surgem no cotidiano escolar. Os

[56] As citações extraídas do *site* e de outros documentos da escola se referem à análise documental realizada entre abril e setembro de 2011.

seguintes trechos, extraídos do PPP, mostram com clareza como a escola apresenta essa temática:

> A Escola [RC] pretende formar pessoas capazes de pensar e agir como seres históricos conscientes do seu papel no processo de transformação de si mesmos e do mundo e que reconhecem para os outros a mesma esfera de dignidade e autonomia que exigem para si (PPP, ESCOLA RC).

> Por entendermos a escola como uma instituição social, reconhecemos seu papel como *locus* de encontro de indivíduos com concepções de mundo e culturas diferentes. Assim sendo, há que se criar um ambiente para que, nesse encontro, as diferenças possam ser explicitadas e vividas de maneira respeitosa, possibilitando as trocas e o crescimento de todos aqueles que participam desta comunidade. Partimos da premissa básica de que a singularidade de cada ser humano é valor a ser cultivado. Ao perceber-se único, o sujeito compreenderá o outro como único também, aprendendo a acolher a diferença, a valorizar a diversidade, a construir relações igualitárias, a negociar a solução de conflitos, a optar pelo caminho da paz (PPP, ESCOLA RC).

Esta é uma diferença marcante entre a abordagem conferida à "responsabilidade social escolar" nesta instituição e nos outros estudos de caso que compõem esta pesquisa, daí sua denominação de "Responsabilidade Crítica", perspectiva predominante em sua proposta pedagógica. De fato, um dos principais objetivos da ação educativa da Escola RC, de acordo com seus documentos, é estimular uma posição crítica em relação à sociedade em que vivemos. Subjacentes a este objetivos estão os valores abraçados pela instituição, como a crença na mudança e no papel transformador do homem, a defesa da liberdade de expressão em todas as suas formas, o estímulo à escuta do "outro", a construção do exercício da democracia, o respeito, o acolhimento e a valorização de diferenças étnicas, religiosas, pessoais e sociais e a rejeição a qualquer tipo de racismo, preconceito ou discriminação.

O coordenador abordou, em sua entrevista, a dificuldade de se desenvolver uma proposta pedagógica centrada na "responsabilidade social":

> É uma das metas mais ambiciosas que eu vejo no nosso Projeto Pedagógico e umas das mais difíceis para ser colocada em ação, porque ela demanda um olhar dos profissionais da escola sobre essa questão e, especialmente, se é que nós podemos chamar assim, a média dos professores não tem uma visão pronta pra isso, né? Ela tem que ser

> construída, ela tem que ser resultado de um investimento [...] (COORDENADOR, ESCOLA RC).[57]

A proposta da Escola RC é que suas práticas educativas de "responsabilidade social" se apoiem sobre dois pilares: por um lado, a inclusão, no ambiente escolar, de indivíduos que ocupam diferentes posições culturais e econômicas no espaço social, além de alunos portadores de necessidades especiais (físicas, cognitivas ou outras); por outro, a inserção de questões de cunho social na grade curricular, nas diferentes áreas disciplinares.

Em relação ao primeiro pilar, um dos capítulos do PPP é dedicado a explicitar a importância da inclusão e da valorização da diversidade na Escola RC. Além de contar, em sua equipe de funcionários, com pessoas de diversas etnias e portadoras de necessidades especiais, esta instituição oferece, em cada série dos vários segmentos, uma vaga para bolsistas de comprovada carência econômico-financeira (em sua maioria moradores do aglomerado que se encontra no bairro em que está situada) e duas vagas para alunos com necessidades especiais. A finalidade, segundo o PPP, é de promover a convivência com a diversidade e a disparidade, espelhando a composição de nossa sociedade e evitando, também, uma elitização da escola.

Em consonância com isso, o diretor sustenta no vídeo institucional, que "[...] a Escola [RC] entende que sua missão é acolher, cuidar e educar crianças e jovens, ponto, sem qualificativos, assim trazendo para a nossa comunidade escolar toda a riqueza da diversidade humana". No mesmo vídeo, a narradora conclui:

> [...] nessa convivência, ganham todos, pois existem lições que não podem ser ensinadas no quadro negro ou no livro didático. São lições de vida, só aprendidas quando a pessoa entende que cada um é único em suas possibilidades e limitações e que isso é bom [...]" (VÍDEO INSTITUCIONAL, ESCOLA RC).

No que se refere à concessão de bolsas para alunos em situação de carência econômica, o coordenador fez questão de ressaltar, em sua entrevista, que a Escola RC não segue a perspectiva filantrópica de "responsabilidade social", típica, segundo ele, de instituições de ensino confessionais (cuja finalidade é também obter

[57] Todas as falas do coordenador apresentadas neste capítulo referem-se à entrevista por ele concedida em 03/05/2011.

uma redução nos impostos), mas que a iniciativa é fruto de uma opção política e pedagógica:

> A gente, aqui, não coloca alunos bolsistas na escola por uma visão filantrópica, mas por uma visão política, por uma visão pedagógica. É um investimento que a gente faz, considerando a necessidade dos nossos alunos conviverem com a diversidade. Não é para obter abatimento no imposto da escola, até porque nós não temos o título de instituição filantrópica, nós não temos abatimento por causa disso, né? Normalmente, quem faz isso são as escolas confessionais, né? Então, por exemplo, o [colégio confessional] tem um atendimento de educação de jovens e adultos, um atendimento de apoio para as crianças que moram ali no Aglomerado [...] e ele usa isso para poder obter redução nas alíquotas de impostos, né? Nós não temos isso, o nosso interesse aqui é outro, é criar um ambiente para que isso aconteça (COORDENADOR, ESCOLA RC).

Percebe-se, nessa parte do discurso do coordenador da Escola RC, a presença tanto de elementos característicos do que está sendo considerada uma perspectiva crítica da "responsabilidade social" (como a criação de um ambiente que acolha a diversidade) quanto de elementos de uma abordagem mais instrumental (como a criação de situações que atendam à necessidade formativa de que os alunos da escola possam conviver com a diversidade).

Segundo ele, também a inclusão de portadores de necessidades especiais tem o mesmo fundamento, não obstante esta prática contribua, muitas vezes, para a construção de uma imagem "negativa" da escola entre determinados grupos sociais:

> Essa coisa de trabalhar a inclusão traz um ônus para a escola em termos de imagem, que muitas vezes aparece por aí. Já ouvi alunos falando: "É... porque assim...tem colega meu que fala que a escola [RC] é escola de doidinho. Tem que falar com ele que não é assim, eu tenho que falar com ele que têm pessoas com deficiência aqui e que a gente não tem deficiência e tá junto com o pessoal na sala de aula, que a gente convive bem com isso, que não tem problema, que isso é enriquecedor na nossa experiência". E muitos meninos até dão conta de expressar isso já né? (COORDENADOR, ESCOLA RC).

Sobre o segundo pilar, os materiais publicitários da Escola RC apresentam-na como uma instituição de ensino diferenciada das demais não apenas no aspecto da inclusão. Esses documentos destacam que a escola oferece "[...] uma das mais modernas e avançadas propostas educacionais do país", através de um currículo inovador, que abrange, desde o início da formação escolar, não apenas as disciplinas da Base Nacional Comum, mas também diversas modalidades artístico-culturais (Artes Plásticas, Música, Teatro, Dança, Capoeira, Tai Chi Chuan, Aikidô,

Yoga e Educomunicação). No Ensino Médio, a grade curricular é direcionada a diferentes áreas de interesse, contemplando o Mundo da Cultura e das Linguagens, o Mundo da Ciência, o Mundo do Trabalho e da Política e o Mundo do Corpo e da Mente, além de disciplinas optativas que se renovam a cada ano letivo. A proposta curricular do Ensino Médio não está voltada exclusivamente à preparação para o vestibular, que é considerado, no PPP, como apenas um dos desafios que os jovens enfrentam nesta fase de sua vida, mas possui objetivos mais amplos:

> O Ensino Médio da Escola [RC] possibilita a emergência de práticas escolares de participação, expressão, comunicação, etc. que valorizam e consideram a expressividade juvenil, o desenvolvimento de projetos de vida pessoais e comunitários, incluindo a inserção crítica no mundo do trabalho, as atividades culturais e esportivas, a instauração de mecanismos de resolução de conflitos através do diálogo e de regras democráticas de convivência com a diversidade pessoal, de gênero, cultural, social, étnica, religiosa e territorial. Assim, pensamos que a escola deve ser um espaço-tempo de vivências e de convivências que sejam efetivamente formadoras de jovens conscientes e comprometidos com a construção de um mundo mais humano e mais fraterno. Vivências e convivências que valorizem o esforço e o compromisso individuais sem perder de vista a alegria do pertencimento a uma coletividade; que estimulem o acolhimento e a solidariedade em detrimento da competição a qualquer preço; e que, fundamentalmente, predisponham os jovens a um tal apego ao saber que nunca deixem de se perceber como seres eternamente aprendentes (PPP, ESCOLA RC).

Ainda de acordo com os materiais publicitários consultados, esta instituição de ensino se propõe, através de sua proposta curricular, a desenvolver no aluno a criatividade e o senso crítico, construir competências ao invés da repetição de informações, incentivar a expressão do pensamento, fortalecer a individualidade e não o individualismo, estimular a cooperação mais do que a competição, acolher a diversidade sem abrir mão da exigência e valorizar a autonomia. Assim, em seu *slogan*, a escola é apresentada como “Diferente das outras, ideal para seu filho”.

Na abordagem da “responsabilidade social”, a terminologia adotada por esta escola em seus discursos apresenta uma ênfase bastante distinta das expressões usualmente empregadas por instituições de ensino dos demais grupos da tipologia. De fato, além de termos comuns aos três grupos, como cidadania, transformação social, solidariedade e tolerância, é recorrente a utilização de termos que apresentam a ação formativa de “responsabilidade social” da Escola RC como focada na compreensão intelectual das diferenças e disparidades sociais e culturais e na oposição à exclusão e à discriminação.

A preocupação de que a “responsabilidade social” esteja presente na formação dos alunos e circule constantemente entre os conteúdos curriculares faz com que questões relacionadas a essa temática apareçam em diversos objetivos formativos das várias áreas de estudo, tanto no Ensino Fundamental (subdividido em 1º, 2º e 3º ciclo) quanto no Ensino Médio.

Seguem alguns exemplos, retirados do PPP da escola, de objetivos voltados à construção da “responsabilidade social”, que permeiam o currículo do Ensino Fundamental em seus três segmentos:

> Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomadas de decisões coletivas (Linguagens, PPP, ESCOLA RC).
>
> Alcançar uma consciência crítica em relação às conquistas científicas e tecnológicas, compreendendo a ciência como uma atividade humana histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural (Ciências Naturais, PPP, ESCOLA RC).
>
> Conhecer e valorizar o outro e sua diversidade, identificando os costumes, hábitos, práticas e legado cultural, posicionando-se contra qualquer forma de discriminação ou racismo (Ciências Humanas e Sociais, PPP, ESCOLA RC).
>
> Compreender as melhorias das condições de vida, os direitos civis e políticos, os avanços tecnológicos e os bens socioculturais como conquistas decorrentes de conflitos e acordos, resultado da participação social e política dos indivíduos na vida em sociedade, reconhecendo a exclusão social existente no Brasil e envolvendo-se em ações voltadas para a democratização cada vez mais profunda das instituições e da sociedade brasileiras (Ciências Humanas e Sociais, PPP, ESCOLA RC).
>
> Desenvolver a coordenação motora, a agilidade, a força e o equilíbrio para melhor uso do corpo no dia a dia, respeitando as características físicas e desempenho próprios e as dos outros e repudiando qualquer espécie de violência e discriminação (Corpo e Mente, PPP, ESCOLA RC).
>
> Estabelecer relacionamentos fundados no respeito mútuo, no equilíbrio, na complementaridade, na sensibilidade e na solidariedade (Corpo e Mente, PPP, ESCOLA RC).
>
> Ampliar o conceito de cidadania a partir do fortalecimento das virtudes para uma ação mais positiva e atuante no mundo (Corpo e Mente, PPP, ESCOLA RC).
>
> Adotar uma postura de inclusão nas práticas esportivas, aceitando as diferenças pessoais, circunstanciais e de gênero, contribuindo para a melhoria do convívio social, [...] percebendo-as como recurso valioso para a

> integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais (Corpo e Mente, PPP, ESCOLA RC).
>
> Alcançar uma postura crítica em relação aos padrões divulgados pela mídia, evitando o consumismo e o preconceito, reconhecendo a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal existentes nos diferentes grupos sociais e compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos (Corpo e Mente, PPP, ESCOLA RC).
>
> Utilizar dos conhecimentos e da intuição matemática como base para a criação de novas estratégias de pensamento e ação, percebendo a matemática como construção histórica e possibilidade de transformação (Matemática, PPP, ESCOLA RC).

Também na proposta curricular do Ensino Médio esses objetivos estão fortemente presentes, chegando a se aprofundar, como é possível perceber nos próximos excertos:

> Analisar os fenômenos culturais contemporâneos como as culturas urbanas de massa, as culturas juvenis, a indústria cultural, a cibercultura, entre outros, na perspectiva do respeito à diversidade cultural (Mundo da Cultura e das Linguagens, PPP, ESCOLA RC).
>
> Ampliar o conceito de letramento para entendê-lo numa perspectiva plural, de modo a promover o reconhecimento dos seus efeitos sociais, cognitivos e discursivos (Mundo da Cultura e das Linguagens, PPP, ESCOLA RC).
>
> Compreender a Matemática como uma linguagem que codifica o conhecimento sobre a natureza e o pensamento humano e que, em sua articulação com outras formas de linguagem e apreensão da realidade, permite interpretar dados numa perspectiva crítica e não neutra (Mundo da Cultura e das Linguagens, PPP, ESCOLA RC).
>
> Desenvolver a autoconsciência e o conhecimento crítico em relação aos fenômenos históricos, geográficos, culturais e políticos como base para a problematização da realidade social e para a construção de alternativas para uma atuação cidadã (Mundo das Ciências, PPP, ESCOLA RC).
>
> Analisar e refletir sobre os fundamentos básicos do conhecimento científico e da ética, tendo em vista a compreensão das relações entre teoria e prática na contemporaneidade e entre valores, consciência moral, pesquisa, implicação social da ciência, exercício profissional e responsabilidade social (Mundo das Ciências, PPP, ESCOLA RC).
>
> Refletir criticamente sobre o uso das tecnologias, tendo em vista a criação e a ampliação das condições de sustentabilidade social, econômica e natural, bem como a construção de relações solidárias entre seres humanos e de maior harmonia entre eles e a natureza (Mundo das Ciências, PPP, ESCOLA RC).

> Compreender o conceito de responsabilidade social das empresas e sensibilizar-se para a participação política e social através da proposição e da execução de projetos de intervenção visando à solução de problemas comunitários (Mundo do Trabalho e da Política, PPP, ESCOLA RC).
>
> Compreender a produção e a fruição das riquezas como processos sociais, resultantes de relações de trabalho e de dominação estabelecidas entre as diversas classes sociais (Mundo do Trabalho e da Política, PPP, ESCOLA RC).
>
> Compreender as noções fundamentais do Direito como conhecimento básico para o exercício da cidadania (Mundo do Trabalho e da Política, PPP, ESCOLA RC).

Percebe-se, assim, que na Escola RC a "responsabilidade social" está presente tanto nas relações cotidianas quanto no currículo prescrito para as várias etapas da formação escolar.

4.3.2 As diferenças socioculturais no cotidiano e no currículo escolar

Nesta seção, são expostas e analisadas as práticas educativas de "responsabilidade social" da Escola RC, apresentando-se trechos de entrevistas em que educadores da instituição refletem sobre esta questão. O ambiente escolar e a convivência entre os alunos puderam ser observados durante seis visitas realizadas a este estabelecimento, no 1º semestre de 2011. Entretanto, cabe relembrar que esta escola não prioriza projetos extracurriculares, mas trabalha a "responsabilidade social" no cotidiano escolar, envolvendo todos os alunos. Isto demandaria um acompanhamento de mais longo prazo de suas atividades, a fim de verificar de que maneira suas propostas de "responsabilidade social" se materializam em práticas educativas. Assim, conforme já acenado, para compreender a forma como a temática aparece no currículo em ação, estão sendo também retomadas, nesta parte da tese, informações colhidas na pesquisa de mestrado, em que foi possível observar, durante um semestre letivo, as aulas de cinco disciplinas, em uma das turmas do último ano do Ensino Fundamental (NEGRI, 2007). Nessa ocasião foram também realizadas entrevistas com o diretor da instituição, o coordenador pedagógico e os professores das disciplinas acompanhadas, além das reuniões semanais da equipe docente.

Conforme mencionado na seção precedente, na Escola RC as propostas pedagógicas de "responsabilidade social" giram em torno de dois eixos: a inclusão,

no próprio ambiente escolar, tanto de alunos portadores de necessidades especiais (físicas, cognitivas, emocionais) quanto de alunos em situação de carência econômico-financeira; a apresentação, reflexão e discussão de questões de cunho social de forma associada aos conteúdos curriculares das diversas áreas do conhecimento.

Em relação ao primeiro eixo, o coordenador explicou que a Escola RC tem feito um esforço constante para converter estas propostas em práticas educativas consistentes:

> A gente tem feito alguns esforços aqui para lidar com essa questão, além do próprio ambiente da escola já ser um ambiente que leva a essa inclusão, né? Ter alunos com perfis distintos como a gente tem, por exemplo, alunos bolsistas do Aglomerado [...], alunos com deficiências, eu tenho alunos com Síndrome de Down, alunos com Síndrome de Turner... Isso, por si só, já é uma ação, né, no campo da responsabilidade social, na demanda central nossa, que é criar situações pra que o aluno vivencie essa realidade (COORDENADOR, ESCOLA RC).

Segundo ele, o propósito das práticas de inclusão desta instituição é dar respostas coerentes à sua perspectiva política e pedagógica de valorização da diversidade e permitir a convivência entre alunos com diferentes características em um ambiente rico de situações de aprendizagem e que reflita a realidade social.

Os chamados “alunos da inclusão social” são provenientes, em sua maioria, de uma vila/favela próxima à região em que está situada a escola. O coordenador explica que são, geralmente, as próprias famílias que procuram a escola, ao tomar conhecimento da concessão da bolsa por meio de funcionários da instituição ou de outros alunos bolsistas. A direção procede, então, a uma análise da condição econômica da família. Não é oferecida a gratuidade, mas cada família paga o que considera ser possível em seu orçamento, além de prestar serviços à escola em contrapartida à concessão da bolsa. No momento da realização do trabalho de campo, esta instituição contava com um aluno bolsista em cada série do Fundamental II e apenas um no Ensino Médio.

Na visão do coordenador, há uma boa integração entre os bolsistas e os demais alunos. A maior dificuldade se verifica no processo de aprendizagem, devido a diferenças de capital cultural e à grande defasagem no aprendizado com que os primeiros chegam à escola. Ele também explicou que a Escola RC, por uma razão financeira, ainda não tem condições de dispor de um professor para dar aulas extras

e ajudar estes alunos a superar suas lacunas. Segundo ele, em determinados casos, essas diferenças culturais e de nível de aprendizagem dificultam a integração, e apenas em parte podem ser compensadas pelos processos de sociabilidade entre alunos com diferentes condições socioculturais, que são estimulados pela escola.

Por outro lado, o coordenador também relatou casos em que os bolsistas conseguem estabelecer relações bastante próximas com os demais alunos no ambiente escolar. Isto pôde ser comprovado nas observações feitas em campo, pois os alunos bolsistas estavam sempre acompanhados de outros jovens (não bolsistas), parecendo existir relações de amizade entre eles. Isso, porém, não significa que situações de exclusão e de discriminação não ocorram. Por exemplo, em uma aula de teatro observada durante a pesquisa de mestrado (NEGRI, 2007), uma aluna bolsista estava envergonhada por se apresentar e alguns colegas começaram a gritar "Volta pra obra, pedreira".[58] A aluna foi amparada por outros colegas e o fato deu origem a uma longa discussão na escola, em que a equipe pedagógica ouviu ambas as partes, mas posicionou-se firmemente contra este tipo de atitude. Percebe-se, portanto, que as relações estabelecidas entre os alunos nem sempre são harmoniosas, nem estão isentas de conflitos, mas os problemas são abertamente discutidos e enfrentados, ao invés de serem velados.

A maioria dos professores entrevistados em 2007 não negou as dificuldades encontradas na integração entre os alunos, mas valorizou a oportunidade de convívio com as diferenças na Escola RC. Eles também sustentaram que os alunos desta escola estão, em geral, mais aptos a compreender e respeitar a diversidade, sobretudo quando comparados a estudantes de instituições de ensino mais tradicionais, refratárias a este tipo de situação:[59]

> Cada vez mais, assim, eu percebo que os meninos são muito perceptivos e conseguem entender esse valor mesmo e, enfim, lutar por ele até, sabe? É claro que eu acho que mais, por exemplo, do que numa escola tradicional, que não inclua ninguém, que seja uma escola de elite, certamente porque a convivência que faz isso, entendeu? Claro que tem também momentos de discriminação e tal, mas se você não possibilita a convivência como é que você vai entender isso e transcender isso? Eu acho que essa possibilidade de convivência é rica, porque possibilita aos alunos conviverem com situações diferentes, com pessoas diferentes e com necessidades diferentes e realidades diferentes. (PROFESSOR DE AIKIDÔ – NEGRI, 2007).

---

[58] Informação verbal, obtida em observações em campo.

[59] Trechos de entrevistas concedidas em 2007 (NEGRI, 2007, p.99-100).

> Não vejo diferença em relação aos outros não. Algumas turmas, alguns alunos têm um pouco mais, assim, de receio, mas isso aí é trabalhado. No geral, é bem sossegado, não tem... não vejo separações não. Claro que tem aquela minoria que assusta ainda, não gosta e tem preconceitos mesmo, mas no geral a formação dos alunos que são da escola [...] há mais tempo, que têm essa cultura de escola, que estão aqui desde pequenininhos, isso aí é tranquilo. Mas este ano tem alunos que vêm de outras escolas, escolas tradicionais, aí quando chegam assustam: "Opa, quê que é isso? O que tá acontecendo aqui que eu não via isso na outra escola? Por que aqui é diferente?" (PROFESSOR DE CIÊNCIAS NATURAIS - NEGRI, 2007).

> [A integração ocorre] com dificuldade, né? Eu acho que há uma certa resistência de alguns alunos, a dificuldade, a questão da crítica, a gozação... isso existe, mas eu acho que tem que ser trabalhado também, porque se a gente deixa isso de lado, não aborda isso, a gente perde a oportunidade de trabalhar exatamente essas questões que são importantes também, são educacionais (PROFESSOR DE FILOSOFIA - NEGRI, 2007).

O coordenador também citou, em entrevista mais recente, a oportunidade de quebra de estereótipos propiciada pelas práticas de inclusão da escola:

> Dentro da sala de aula, se você estiver andando aí pelo pátio, né, você não vai necessariamente reconhecer alunos que são de inclusão social. Até porque, por exemplo, eu tenho aqui alunos negros que são de classe média. E você pode achar que, de repente, pelo fato de ser negro, né, normalmente as pessoas acabam criando essa associação, infelizmente, graças a essa cultura racista que nós temos, uma escola de classe média, né, que assumidamente recebe alunos bolsistas do Aglomerado [...]. Aí, então, fulaninha é negra, logo ela é do Aglomerado, o que não tem nada a ver (COORDENADOR, ESCOLA RC).

Cabe, porém, lembrar que as barreiras sociais, muitas vezes transpostas nas relações entre os alunos no ambiente escolar, continuam a existir fora da escola, o que torna difícil sua superação. Por exemplo, o coordenador e alguns pais entrevistados contaram que é relativamente comum que bolsistas frequentem as casas de colegas, mas são raras as ocasiões em que os bolsistas são visitados em suas casas, em função da insegurança existente na vila em que residem.

Outro ponto enfatizado pelo coordenador diz respeito às práticas de inclusão no próprio quadro de funcionários e o estímulo para que estes se qualifiquem e galguem posições dentro da escola. Essa relação diferenciada com os funcionários permite que a "responsabilidade social" desta instituição não se limite à formação dos alunos:

> Por exemplo, hoje nós temos três pessoas que atuaram ou ainda atuam aqui na faxina, exercitando funções que não seriam necessariamente... é, ou melhor, não são funções, vamos dizer assim, braçais. A [nome de

> funcionária], por exemplo, ela faz a portaria da escola antes da chegada da recepcionista, então ela atua como recepcionista e como faxineira. A [...] foi faxineira aqui e hoje é auxiliar pedagógica [...], agora vai começar a fazer o curso de Pedagogia, né? O [...], que você já conhece, ele é meu auxiliar pedagógico e, ao mesmo tempo, a gente estimulou ele a fazer o curso de Pedagogia e ele já está assumindo, como professor substituto, uma turma. E o [...], que era faxineiro, hoje ele é o responsável pelo setor de Tecnologia e Informática da escola. Incentivamos ele a fazer um curso de Informática. Eu acho que isso também é uma visão de responsabilidade social, de você trabalhar em uma escola em que você crie oportunidades para as pessoas crescerem dentro dela [...] (COORDENADOR, ESCOLA RC).

Sobre os alunos portadores de necessidades especiais, presentes, na época desta pesquisa, em quase todos os anos escolares, a integração parece ser mais complicada, pois, além das dificuldades de aprendizagem, há também dificuldades comportamentais e de sociabilidade. Além disso, a Escola RC precisa enfrentar a postura de algumas das próprias famílias que têm filhos com estas características e que pretendem matriculá-los nesta instituição, mas consideram-na inadequada para os outros filhos não portadores de necessidades especiais, para os quais buscam estabelecimentos de ensino mais tradicionais. Esta postura é rejeitada pela escola, pois mostra que estes pais não estão comprometidos com o PPP e não compartilham os valores desta instituição.

Também em relação ao segundo eixo da “responsabilidade social” na Escola RC, estão sendo utilizadas algumas informações obtidas na pesquisa de mestrado que contemplam a temática abordada nesta tese (NEGRI, 2007). Nessa ocasião, após um mês de observações não-sistemáticas de aulas de diversas matérias em todas as turmas do Fundamental II, aulas de cinco disciplinas passaram a ser observadas de maneira sistemática em uma turma selecionada para a investigação. Na época, optou-se por acompanhar uma das turmas do último ano do Ensino Fundamental, a qual contava tanto com alunos bolsistas quanto com portadores de necessidades educativas especiais, além de ser composta por um grupo de adolescentes que já frequentavam a Escola RC há bastante tempo e que, portanto, já haviam assimilado a cultura do estabelecimento, mas também por outro grupo de estudantes inscritos mais recentemente nesta escola.

Na turma selecionada foram observadas, por três meses, as aulas de duas disciplinas convencionais (Matemática e Ciências Naturais) e duas não-convencionais ou de menor *statu*s (Filosofia/Aikidô e Assembleia Escolar), para verificar a materialização do currículo prescrito nessas diferentes atividades

pedagógicas e seu alcance no enfrentamento dos preconceitos e das desigualdades socioeconômicas e socioculturais.

Sobretudo nas matérias convencionais, pôde-se notar uma preocupação preponderante dos docentes com a transmissão dos conteúdos e com o cumprimento das exigências programáticas. De fato, os professores dessas disciplinas sustentaram, nas entrevistas, que questões relacionadas às diferenças sociais, de gênero e de raça, à construção das identidades e às relações de poder presentes na sociedade, contempladas no PPP da Escola RC, se faziam também claramente presentes nos interesses dos alunos. No entanto, eles não identificavam a possibilidade de que estas temáticas fossem tratadas dentro dos conteúdos formais por eles trabalhados.

Cabe ressaltar, porém, que os livros didáticos adotados em ambas as matérias apresentavam atividades que poderiam permitir esta "ancoragem social" dos conteúdos, como problemas matemáticos voltados a propor alternativas a problemas sociais reais, como a distribuição de renda, e textos que possibilitavam a reflexão sobre o desigual acesso aos bens naturais e sobre problemas ambientais. Além disso, os próprios alunos frequentemente buscavam relacionar os conteúdos estudados às suas vivências, ainda que de forma provocativa, como mostra esta discussão, em uma aula em que a professora de Ciências Naturais (Biologia), ao explicar a genética humana, afirmou que possuímos 56 cromossomos:

> Aluno 1: Mas as pessoas com síndrome de Down, por exemplo, possuem mais cromossomos.
> Aluno 2: [ironizando] Então eles são superdotados.
> Professora: Estes indivíduos desenvolvem algumas características diferentes, porque eles apresentam um erro genético.
> Aluno 3: Por que você considera isso um erro?
> Professora: Eu não vou discutir isso agora! É um erro genético sim!
> (NEGRI, 2007, p.148)[60]

Por outro lado, é importante mencionar que os professores de Matemática e de Ciências Naturais conferiam grande importância à troca de experiências e de saberes entre os pares, incentivando sempre a sociabilidade e a colaboração entre os alunos nas atividades em grupo, além de possibilitar uma grande flexibilidade em relação à organização espacial da sala de aula.

---

[60] Informação verbal, obtida em observação das aulas de Ciências Naturais.

No que se refere às disciplinas não-convencionais e com menor peso na grade curricular, foi percebida uma maior abertura para o desenvolvimento de situações de aprendizagem que abordassem temas relacionados à "responsabilidade social", geralmente excluídos ou tratados apenas superficialmente em currículos tradicionais. Nessas aulas, notou-se uma maior participação dos alunos na seleção dos conteúdos e a promoção de atividades que estimulavam o debate, o confronto de ideias e a reflexão sobre temas variados.

No período de observação das aulas de Filosofia, por exemplo, um dos conteúdos trabalhos foi a consciência ética. As aulas partiam sempre de um problema moral, em relação ao qual cada aluno deveria posicionar-se criticamente, justificando suas posições. Nos debates, o professor agia como um mediador, sem julgar nem classificar como certas ou erradas as diferentes opiniões. Os alunos, por sua vez, pareciam bastante envolvidos e interessados em expressar as próprias ideias, tratando com naturalidade e maturidade importantes questões. De fato, eram discutidos problemas atuais, presentes em nossa realidade social e que surgiam de forma concatenada, como estupro, desejo sexual, aborto, concepções da Igreja Católica, doenças sexualmente transmissíveis, sistema de saúde pública no Brasil, dignidade humana, adoção de crianças e jovens e diferenças socioeconômicas. Pôde ser observado que, nas discussões, a opinião de todos os alunos era respeitada, independente das diferenças existentes no grupo, e, principalmente, os jovens de origem social menos privilegiada traziam, de sua experiência de vida, muitos elementos que permitiam aprofundar o debate.

Também nas aulas de Aikidô, que dividiam o horário com a Filosofia na grade curricular, buscava-se trabalhar valores e conceitos, como a não-competitividade, o respeito pelos próprios limites e pelos limites dos outros e a importância da dignidade, fazendo uma ponte entre o corpo e a mente. Tais conceitos eram trabalhados de forma dialogada e relacionada à postura e às atitudes dos próprios educandos durante a prática dos exercícios, além de serem espontaneamente relacionados pelos alunos a exemplos concretos de seu cotidiano. No entanto, assim como os outros professores, também o de Aikidô afirmou, na época, que a preparação dos alunos para a "responsabilidade social" era propiciada, na Escola RC, sobretudo pela possibilidade de convivência com a diferença, não indicando um trabalho intencional e direcionado para essa questão através dos conteúdos curriculares.

Com efeito, percebe-se que nesta instituição de ensino o primeiro pilar da "responsabilidade social" sobrepõe-se ao segundo, sendo privilegiada a prática da responsabilidade e a convivência cotidiana com as diferenças em detrimento de sua apreensão intelectual, como mostra este trecho da entrevista com o coordenador:

> [As questões de cunho social surgem] no âmbito do dia-a-dia e também da discussão do dia-a-dia, dentro de sala de aula. [...] Nesse campo de criar ações mesmo, eu acho o seguinte, que uma coisa é você ensinar, criar as coisas dentro de sala de aula, outra coisa é você vivenciar. É você... pra mim, se for pra ficar discutindo as questões das diferenças sociais, é... esse olhar crítico sobre a realidade, da desigualdade do país, bacana demais! Mas, e no prático? A minha vontade e a vontade do [diretor], né, de concepção, é que a gente criasse situações reais mesmo, para eles poderem desenvolver ações com relação a essa questão (COORDENADOR, ESCOLA RC).

De acordo com ele, tentativas de articulação dos dois eixos existem, por exemplo, nas atividades da "Assembleia Escolar" do Ensino Fundamental, e sobretudo em algumas disciplinas optativas do Ensino Médio.

Um horário semanal é dedicado, na Escola RC, à chamada "Assembleia Escolar", atividade pedagógica não-convencional cujo propósito é promover o diálogo entre os estudantes, para que aprendam a conviver com as diferenças e a respeitar a diversidade. Nesta atividade, alunos que frequentam turmas de um mesmo ano do Ensino Fundamental reúnem-se tanto para se articular como um dos grupos representativos da instituição, ao lado do Conselho de Pais e de Professores, adquirindo voz ativa no espaço escolar e debatendo sobre decisões que precisam ser tomadas coletivamente, quanto para refletir e discutir democraticamente temas por eles propostos, como sexualidade, drogas, preconceito e conflitos que surgem no cotidiano escolar. Vale ressaltar que os alunos passam por um processo gradual de aprendizagem para lidar com a liberdade de manifestar suas opiniões, uma vez que em diversos momentos da observação, eles assumiram uma postura demasiadamente questionadora em relação às normas escolares e aos professores, mas, quando requisitados a fazer auto-avaliações sobre suas atitudes e sua participação nas atividades propostas pela escola, demonstraram pouca vontade em colaborar e dificuldade em admitir os próprios erros.

Por outro lado, em uma das várias situações observadas, por exemplo, o tema das gangues que estavam atuando em algumas regiões nobres de Belo Horizonte propiciou um rico debate, no qual os alunos do último ano do Ensino

Fundamental refletiram sobre questões referentes à juventude e a problemas sociais e econômicos. As posições dos estudantes partiram do senso comum e de visões estereotipadas, mas foram se tornando mais críticas no desenrolar da discussão:

> Aluno1: São um bando de otários mesmo.
> Aluno 2: Pra mim eles são uns vândalos.
> Aluno 3: Eu acho que é só uma fase. Os adolescentes costumam ser mais rebeldes mesmo, mas as pessoas mudam como passar do tempo.
> Professora: Todo mundo concorda que é apenas uma fase da vida da pessoa?
> [Alguns concordam, outros não]
> Aluno 4: Existe essa cultura da violência, que vai passando de geração para geração. São sempre os adolescentes que estão envolvidos.
> Aluno 5: Mas hoje em dia é mais perigoso, porque tem mais armas à disposição das pessoas.
> Aluno 6: E, geralmente, as gangues são formadas por adolescentes ricos que até agridem pessoas pobres.
> Aluno 7: Não são só pessoas ricas que fazem parte das gangues. Algumas gangues também se envolvem em roubos e aí quem tem um melhor nível econômico, quem não passa por necessidades, consegue sair desse esquema mais facilmente, enquanto os outros continuam.
> Aluno 8: Muitas vezes, as pessoas que têm melhores condições estão nas gangues só por diversão e porque sofrem influência dos amigos. São pessoas da classe média, que têm dinheiro para comprar computador e estudam em escolas particulares.
> Professora: E o que vocês acham que falta a esses jovens para que eles deixem de se envolver em atos de violência e de vandalismo?
> Aluno 9: Eu acho que eles não saem porque acabam sendo idolatrados, inclusive por causa da atenção que recebem da mídia.
> Aluno 10: Eles também têm medo de sair das gangues e passarem a ser perseguidos.
> Aluno 11: Mas isso não acontece por falta de oportunidade, porque esses jovens de classe média ganham tudo dos pais. Já quando envolve pessoas do morro, é até compreensível, por causa da falta de oportunidade.
> (NEGRI, 2007, p.168-169)[61]

Em outra aula, as meninas expressaram a vontade de trabalhar separadamente dos meninos para conversar sobre questões que as incomodavam, como havia acontecido na ocasião em que apenas eles discutiram sobre as gangues. Entretanto, um dos alunos não concordou com essa separação, alegando que nenhum problema deveria ser considerado exclusivamente feminino ou masculino e sim “questões sociais”, segundo suas palavras. Ele insistiu em sua argumentação, ao final acatada, sustentando que “[...] essa segregação pode dar origem a uma visão machista ou feminista das coisas; para evitar isso, os temas deveriam ser discutidos por todos”. E concluiu: “A gente tem que quebrar os tabus

[61] Informação verbal, obtida em observação das aulas de Assembleia Escolar.

existentes na sociedade. Vamos falar sobre coisas que nunca são faladas" (ALUNO DA ESCOLA RC – NEGRI, 2007, p.169-170).

Embora discussões como esta não ocorram apenas em instituições de ensino com características similares às da Escola RC, um aspecto que diferencia esse grupo é a associação explícita deste tipo de atividade à formação para a "responsabilidade social". Além disso, ao contrário do que geralmente ocorre em escolas mais tradicionais, na Escola RC as atividades voltadas a esta temática se aprofundam no Ensino Médio, como visto nos objetivos das diversas áreas de ensino.

Por exemplo, uma das disciplinas optativas oferecida no ano anterior à pesquisa de campo foi denominada "Vivências em Responsabilidade Social". Sua proposta era propiciar o conhecimento e a reflexão sobre projetos de cunho social, como ações empresariais e de ONGs que contribuem para melhorar a qualidade de vida e criar melhores perspectivas para determinados segmentos da população. De acordo com o jornal informativo da escola, "[...] se os desafios são muitos e a responsabilidade é de todos, é bom que o jovem reflita e descubra que, individualmente ou coletivamente, ele pode atuar de forma a contribuir para a construção de um mundo melhor". De fato, essa disciplina teve como finalidade estimular a reflexão sobre a responsabilidade de cada um pelos problemas sociais, políticos, econômicos e culturais que a humanidade tem vivenciado, tornando os alunos "[...] mais sensíveis às demandas existentes e mais conscientes de suas possibilidades de atuação, fortalecendo neles o senso de coletividade" (JORNAL INFORMATIVO, ESCOLA RC).

O coordenador entrevistado contou que a disciplina tinha como pressuposto fazer com que os alunos vivenciassem e participassem de ações no campo da "responsabilidade social". Por isso, durante o ano letivo, eles acompanharam o trabalho de uma ONG próxima à Escola RC, que atende a crianças com carências econômicas, no contraturno de seu horário escolar. No entanto, houve conflitos entre a coordenação pedagógica da escola e a professora responsável pela disciplina, devido a diferenças de concepção sobre a "responsabilidade social", que, para a professora, se confundia com ações de assistencialismo, ao contrário da perspectiva da escola, que procura expressar uma visão mais crítica. A este respeito, o coordenador afirmou:

> Só que aí, na hora de desenvolver as ações, eu tive alguns conflitos com a professora, porque eu achei que ela não estava conseguindo estabelecer claramente a diferença para os alunos em termos do que é assistencialismo e do que é responsabilidade social. Por exemplo, é... recolher alimentos e agasalhos para doar para instituições. Tá legal. O problema não é fazer a ação, eu acho até tudo bem, não tem problema em fazer isso. O problema é que... ainda tem uma terceira questão, uma coisa é assistência social, outra coisa é assistencialismo, né? Uma coisa é responsabilidade social, outra coisa é assistencialismo. Então, para mostrar as diferenças entre... uma ação como essa de recolher mantimentos e tal, ela fica muito restrita a uma ação pontual que vai acontecer agora. E depois? O que vai ser? A ideia era que a gente construísse a partir daí relações mais perenes, e aí está a dificuldade de uma escola fazer isso (COORDENADOR, ESCOLA RC).

Em sua entrevista, o coordenador esclareceu, mais uma vez, o que pretendia por meio dessa atividade:

> Eu quero que meus alunos saibam o tipo de ação que eles estão fazendo, que eles sejam capazes de criticar a própria ação, que eles sejam capazes de compreender que campanhas de agasalho, de mantimento e não sei mais o quê, são campanhas de um caráter, na minha opinião, assistencialista e não uma ação de responsabilidade social (COORDENADOR, ESCOLA RC).

Preocupado com a direção que a disciplina foi tomando, ele propôs, ao final do ano letivo, a leitura e discussão de um texto sobre diferentes conceitos de “responsabilidade social”. De acordo com ele, a escolha da professora foi um erro estratégico da escola e o tipo de trabalho por ela desenvolvido foi reflexo de sua própria experiência neste campo, visto que ela própria mantém uma ONG que desenvolve jantares beneficentes e outras ações de caráter assistencialista. Por outro lado, ele sustentou que houve uma boa adesão dos alunos à disciplina e que eles manifestaram muito interesse pela temática, mas lamentou que ela não tenha se desenvolvido da forma pretendida.

O coordenador também relatou que a “responsabilidade social” aparece como um dos principais eixos da área do “Empreendedorismo” trabalhada no Ensino Médio, explicando que o propósito da disciplina não é formar microempresários, em uma linha de trabalho, em suas palavras, “tipo SEBRAE”, mas desenvolver a capacidade e a postura empreendedora, ou seja trabalhar a importância de que os alunos descubram o que lhes motiva, encontrem um método e estratégias para alcançar seus objetivos e saibam analisar o ambiente e as oportunidades, em suas palavras, “[...] independente desse empreendimento ser montar um carrinho de pipoca ou passar no vestibular de Medicina” (COORDENADOR, ESCOLA RC).

Nessa área, a atuação socialmente responsável é fortemente incentivada:

> E dentro disso tem essa faceta de entender que, quando a gente vai ter uma postura empreendedora, é também preciso considerar a realidade social a nossa volta e ter uma atitude responsável. Uma parte do programa envolve isso especificamente, que é quando o aluno vai ver o que é, por exemplo, a realidade de administração de uma empresa, seja em que nível for: uma empresa pública, uma empresa privada, uma ONG, né? E ao mesmo tempo ele entender que, hoje, este conceito de responsabilidade social faz parte do ambiente de negócios, digamos assim. E que muitas empresas usam isso como *marketing*, usam isso como mecanismo de propaganda, mas que é preciso saber distinguir que uma coisa é responsabilidade social, outra coisa é filantropia e outra coisa é assistencialismo (COORDENADOR, ESCOLA RC).

A perspectiva de "responsabilidade social" da Escola RC parece, portanto, coerente tanto em suas propostas pedagógicas, quanto em suas práticas educativas, além de mostrar-se claramente distinta dos demais casos analisados nesta pesquisa.

4.3.3 A recusa a certificações e premiações

A divulgação das atividades de cunho social da Escola RC se dá, sobretudo, por meio do *site* institucional e de seu jornal informativo.

No primeiro, estão disponíveis vídeos, álbuns de imagens, discussões em redes sociais *online* (como Facebook e Orkut), matérias publicadas na mídia e depoimentos de alunos e familiares. Dentre os vídeos, estão o já citado vídeo institucional (que apresenta a Proposta Pedagógica da escola) e o vídeo de lançamento da logomarca, além de filmagens de eventos e matérias veiculadas na televisão. Alguns desses vídeos foram publicados por alunos no You Tube. Os álbuns, por sua vez, apresentam fotos das atividades desenvolvidas neste estabelecimento, como a visita de quatro dias a uma tribo de Pataxós e seu posterior acolhimento na escola, o acampamento de alunos do Ensino Médio nas terras de índios Krenak, as manhãs de artesanato e ofícios e a Semana de La Hispanidad.

Quanto aos depoimentos contidos no *site*, percebe-se que sua publicação tem como objetivo explicitar o perfil "ideal" do público atendido pela escola. Estes depoimentos também oferecem as primeiras chaves para a compreensão das demandas educativas e dos critérios parentais de escolha da Escola RC, que serão exploradas na próxima seção. Seguem alguns exemplos:

Quando saí da faculdade, acreditava num modelo de escola que, logo descobri, não existia, e deixei a área educacional. Quando muitos anos depois lia a LDB93/96, acreditei em vão que esta lei fizera a escola do meu imaginário acontecer. Desisti. Mas só quando precisei trazer meu filho para a Escola [RC] finalmente acreditei: a utopia existe e é aqui! (MÃE DE ALUNO, ESCOLA RC).

Meus pais escolheram a Escola [RC] porque tem uma metodologia interessante, viram nela um lugar onde eu poderia exercer minha criatividade, vivenciar minha cultura, me desenvolver melhor como indivíduo. Sou muito grato porque meus pais me colocaram aqui. Gosto muito da autonomia e liberdade que é dada para nós alunos, não só em relação aos estudos, mas também em relação aos colegas e aos professores que nos permitem exercer nossa criatividade. Aprendemos o que é necessário, mas de uma forma interessante, de uma forma que envolve a gente, que a gente vê que é necessário, e não só uma forma que é apresentada pelos professores (ALUNO DO ENSINO MÉDIO, ESCOLA RC).

Vim para a Escola [RC] porque meus pais acreditavam que ela podia ser um lugar menos "durão", com uma forma de ensinar mais construtiva e não na base da "decoreba". O grande diferencial dela é a liberdade de expressão. Ela contribuiu com a minha criticidade e a capacidade de raciocinar sem uso de fórmulas; me influenciou no sentido de me fazer pensar, de conseguir ver as coisas não prontas (ALUNO DO ENSINO MÉDIO, ESCOLA RC).

A Escola [RC] marca uma posição diferente. Não é uma escola alternativa, é uma alternativa, entre outras, mas que tem uma diferença que é uma escola para cada criança. Quer dizer, é uma escola que valoriza a singularidade, tem projetos coletivos importantíssimos (MÃE DE ALUNA, ESCOLA RC).

A Escola [RC] é inovadora, extraordinária para pessoas também não comuns, mas extraordinárias (MÃE DE ALUNA, ESCOLA RC).

Aqui tudo é diferente. O diretor e os professores têm uma relação aberta com os alunos, podemos dizer o que pensamos. Na Bélgica, só vemos o diretor quando fazemos alguma coisa errada. Nunca vi escola que tem aula de Yoga. As aulas optativas são ótimas, nos dão a oportunidade de conhecer muitas coisas.Uma escola muito legal! (JOVEM BELGA ALUNO DE PROGRAMA DE INTERCÂMBIO, ESCOLA RC).

Quando recebo determinados relatórios me contando ou me sinalizando onde tenho deixado a minha filha todas as manhãs, eu me sinto mais tranquila em pensar que este é um bom lugar dela estar .Gosto da clareza e verdade com que a escola enfrenta e tenta debater a crise das escolas como espelho destes tempos e desta sociedade fragmentada e dissonante. Não existe o caminho certo, existem caminhos que precisam ser desbravados, e o importante é o indivíduo que se forma ao longo de um processo para o desbravamento destes caminhos; e a escola sabe e valoriza o processo de cada aluno. Estou grata. Se eu tivesse a idade da minha filha, acho que gostaria muito de estar estudando aí. Abraços gratos (MÃE DE ALUNA, ESCOLA RC).

A proposta pedagógica e as atividades educativas da escola são também divulgadas em seu jornal informativo e através da publicação de matérias em revistas e jornais locais. No primeiro são publicadas notícias de atividades variadas desenvolvidas na escola, muitas delas de cunho social, como o trabalho com moradores de rua e as discussões sobre seus direitos, projetos de ações coletivas (como o projeto contra a exploração da Serra da Calçada por mineradoras) e a disciplina optativa "Vivências em Responsabilidade Social".

Na mídia escrita também é possível encontrar matérias sobre as práticas educativas da Escola RC. Por exemplo, texto publicado na revista AMAE Educando (VITRAL, 2010) elucida que a prática do Aikidô nesta instituição de ensino tem a finalidade pedagógica de despertar a consciência dos alunos para a importância de lutar pela paz no mundo e de se posicionar contra os conflitos entre nações, grupos religiosos, correntes políticas e interesses econômicos e contra a violência, a intolerância e a segregação social. Na Revista Bis (DANTAS, 2010), a assessora de comunicação da Escola RC discute conceitos de solidariedade e a necessidade de empreender ações transformadoras em prol do "bem comum". Outros artigos tratam da inclusão de portadores de necessidades especiais nas práticas esportivas (ROCHA; MOREIRA, 2009), da importância de conhecer culturas diferentes e de superar preconceitos (COUTO, 2008) e do estudo e debate sobre movimentos feministas (MULHERES..., 2005), dentre vários outros.

Por outro lado, a Escola RC, assim como as demais instituições de ensino do mesmo tipo segundo nossa tipologia, parece não ter interesse em concorrer a certificações ou premiações por suas ações de "responsabilidade social", como o Selo Escola Solidária. De fato, segundo o coordenador pedagógico, as práticas educativas de cunho social da escola não representam uma estratégia de *marketing* voltada a atrair famílias e a aumentar o número de alunos através da obtenção de um reconhecimento e da divulgação de sua proposta pedagógica, mas são fruto das convicções filosóficas e políticas da direção da escola. Ele também criticou mais uma vez as escolas que desenvolvem ações no campo social com finalidades de *marketing* ou para obter isenções de impostos:

> O que essas escolas fazem, na minha opinião, são ações mais no campo da filantropia e em alguns casos, coisa que a gente fala muito, de "pilantropia", porque uma coisa é eu acreditar nisso filosoficamente, politicamente, e investir nisso porque é uma crença, uma visão de que isso, mais do que qualquer outra coisa, é educativo não só para os alunos, mas

> para a sociedade, né? Outra coisa é eu fazer isso para obter isenções, que para mim, não querendo ser duro com nenhuma escola confessional nem deixar de acreditar que algumas façam isso com consciência realmente da importância da ação, para mim, na maioria das vezes é pilantropia mesmo. Vou te dar um exemplo: o [outro colégio] mantém um atendimento em EJA bacana, oferece vagas pra Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio e para alunos lá do Morro [...] e outras regiões. Muito bacana, acho isso extremamente louvável. Agora, quando isso trouxe algum resultado negativo em termos de Enem, o [outro colégio] se apressou em mandar uma carta aos pais comunicando que a queda nos índices no Enem se devia ao fato de que alunos da EJA foram computados como alunos do [outro colégio], né? Então aí, o que aconteceu, na minha opinião, o que [o outro colégio] fez: ele criou uma situação de discriminação em torno dos alunos que ele procura acolher numa prática assistencialista. [...] Certamente, já devem ter ganhado aí algum Selo de Escola Solidária, ou de alguma coisa aí, ou um diploma aí dessas coisas, que eles devem ter usado como mercadoria de marketing, né? (COORDENADOR, ESCOLA RC)

Portanto, a divulgação da proposta e das práticas efetivas da Escola RC parece querer enfatizar, sobretudo, os aspectos que a diferenciam das escolas ditas tradicionais, além de evidenciar o perfil também diferenciado de seu público. Nesse sentido, a reticência a certificados e premiações por sua atuação na esfera social reforça, aparentemente, a afirmação de um traço identitário típico deste grupo da tipologia, que propõe uma abordagem mais "crítica" da "responsabilidade social escolar".

4.3.4 Famílias dotadas de elevado capital escolar

Na Escola RC, a aplicação do questionário e a realização da entrevista, com a finalidade de traçar o perfil socioeconômico e cultural dos participantes, abrangeram doze famílias e ocorreram tanto na própria escola (em cinco casos), em uma sala de reuniões concedida pela coordenação pedagógica, quanto na residência dos pais (quatro casos) e em seu local de trabalho (três casos).

Conforme mencionado anteriormente, no caso desta instituição de ensino, o acesso às famílias foi enormemente facilitado pelo apoio recebido da direção do colégio, não tendo sido necessário recorrer à técnica da "bola de neve", comum neste tipo de pesquisa. De fato, a coordenação pedagógica da RC enviou à totalidade das famílias da escola, por e-mail, uma carta escrita pela pesquisadora, convidando-as a contribuir e a participar da investigação. A carta foi prontamente respondida por 29 famílias (23 do Ensino Fundamental I e II e seis do Ensino Médio), que se mostraram não apenas dispostas, mas também bastante

interessadas em colaborar. Das 29 respostas, nove vieram de pais e vinte de mães de alunos.

Após computar as repostas, foi solicitado à escola que concedesse as seguintes informações sobre os pais que aceitaram o convite: número de filhos, faixa etária e ano escolar frequentado por cada um deles. A finalidade foi subsidiar a seleção de famílias de modo a garantir uma diversidade na idade e série dos filhos, englobando também tanto pais quanto mães de alunos. Levando em consideração estes fatores, foi feita uma seleção de doze participantes: quatro pais, quatro mães e uma madrasta de alunos do Ensino Fundamental; um casal de pais e duas mães de alunos do Ensino Médio.

Na Escola RC, portanto, devido ao apoio da coordenação pedagógica e da direção da escola e à adesão das famílias, a composição do grupo de participantes pôde ser mais criteriosa.[62] No entanto, a seleção não deixou de ser casual, uma vez que não se tinha nenhuma informação mais específica sobre o perfil socioeconômico e sociocultural dos participantes ou sobre suas demandas educativas e seus critérios de escolha da escola.

Assim como nos dois casos anteriormente discutidos, a aplicação do questionário teve como propósito a coleta de informações sobre características primárias, isto é, sobre o perfil social dos respondentes: tamanho da fratria, idade e série cursada pelos filhos, bairro de residência, nível de escolarização e de ocupação dos pais e dos avós maternos e paternos, práticas culturais e hábitos da família, materiais culturais e educativos disponíveis em casa e atividades extraescolares praticadas pelos filhos.

A seguinte TAB. 5, a seguir, apresenta, de forma condensada, algumas das principais informações obtidas através do questionário:

[62] Com isto pretende-se dizer que na Escola RC foram encontradas condições para proceder a uma seleção dos participantes de acordo com os critérios supracitados, o que não foi possível nos casos do Colégio SI e do Colégio CC, nos quais foi necessário recorrer à técnica da “bola de neve”.

TABELA 5 – Características das famílias investigadas: Escola RC

	BAIRRO DE RESIDÊNCIA	NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO				OCUPAÇÃO				TAMANHO DA FRATRIA
		Avós maternos (avó/avô)	Avós paternos (avó/avô)	Mãe	Pai	Avós maternos (avó/avô)	Avós paternos (avó/avô)	Mãe	Pai	
Família 1	Santo Antônio	Ensino Superior / Ensino Médio	Ensino Fundam. / Ensino Fundam. incompleto	Ensino Superior incompleto	Ensino Superior incompleto	Funcionária pública (não especific.) / Bancário	(Dona de casa) / Oficial de justiça estadual	Coordenad. universitária de núcleo de projetos [falecida]	Jornalista / Assessor parlamentar e sindical	1
Família 2	Sion	Ensino Médio [ambos]	Ensino Superior [ambos]	Pós-graduação (mestrado)	Pós-graduação (doutorado)	Massagista / Comerciante	Psicóloga e Servidora pública (cargo não especif.) / Prof. universitário	Professora universitária	Médico e professor universitário	1
Família 3	Serra	Ensino Superior [ambos]	Ensino Superior [ambos]	Pós-graduação (doutorado)	Pós-graduação *lato sensu*	(Dona de casa) / Gerente de vendas	Analista de Recursos Humanos / Engenheiro Civil	Pesquisadora (pós-doutoranda)	Advogado	1
Família 4	São Lucas	Ensino Médio / Ensino Superior	Ensino Médio / Ensino Superior	Pós-graduação *lato sensu*	Ensino Superior	(Dona de casa) / Economista	Auxiliar de consultório / Médico	Engenheira	Músico	1
Família 5	Mangabeiras	Ensino Fundam./ Ensino Médio (Técnico)	Ensino Superior / [Sem informações]	Ensino Superior	Ensino Superior	Costureira / Topógrafo	Farmacêutica / Serralheiro	Professora de línguas	Engenheiro	2
Família 6	Paraíso	Ensino Fundam. incompleto [ambos]	Ensino Fundam. incompleto [ambos]	Pós-graduação *lato sensu*	Ensino Superior	(Dona de casa) / Mecânico torneiro	(Dona de casa) / Servidor munic. (cargo não especif.)	Consultora em Finanças	Aposentado	1

	BAIRRO DE RESIDÊNCIA	NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO				OCUPAÇÃO				TAMANNHO DA FRATRIA
		Avós maternos (avó/avô)	Avós paternos (avó/avô)	Mãe	Pai	Avós maternos (avó/avô)	Avós paternos (avó/avô)	Mãe	Pai	
Família 7	Silveira	[Sem informações]	Ensino Fundam. incompleto/ Ensino Fundam.	Pós-graduação (mestrado)	Pós-graduação (doutorado)	Costureira / Técnico em prótese bancária	(Dona de casa) / Escriturário	Empresária e professora universitária	Professor universitário	1
Família 8	Anchieta	Ensino Médio (Magistério) / Ensino Superior	Ensino Médio (Magistério) / Ensino Superior	Ensino Superior	Pós-graduação *lato sensu*	Professora do Ens. Fundam. / Auditor Fiscal da Receita Fed.	(Dona de casa) / Comerciante	Técnico bancário	Servidor público federal (fiscal agropecuário	2
Família 9	Serra	Ensino Médio / Ensino Superior	[Sem informações]	Pós-graduação (mestrado)	Ensino Superior	Artista plástica / Bancário	(Dona de casa) / Farmacêutico	Servidora públ. estadual (pesquisa-dora em bioquímica)	Servidor público federal (cargo não especificado)	1
Família 10	São Sebastião das Águas Claras (Nova Lima)	Ensino Superior [ambos]	Ens. Médio (Técnico) / Ensino Superior	Pós-graduação *lato sensu*	Ensino Médio (técnico)	Microempre-endedores [ambos]	(Dona de casa) / Técnico em Contabilidade e Administr.	Diretora de escola e Psicóloga	Empresário	1
Família 11	Santa Efigênia	Ensino Superior/ Ensino Fundam. incompleto	Ensino Médio (Magistério) / Ens.Médio (Técnico)	Pós-graduação (mestrado)	Ensino Superior	Professora Ens. Fundam. e Médio / Microempre-endedor	Professora Ens. Fundam. e comerciante/ Gerente de empresa	Professora universitária	Microempre-endedor	1
Família 12	Anchieta	Ensino Superior [ambos]	Ensino Superior [ambos]	Pós-graduação (mestrado)	Pós-graduação (doutorado)	Advogada / Assistente da Justiça Federal	Guia de turismo no exterior [ambos]	Psicanalista	Professor universitário	1

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados do questionário respondido por pais/mães de alunos da Escola RC.

Como exposto na TAB. 5, das doze famílias que compuseram a amostra, oito residem em regiões bem posicionadas no IDH dos bairros de Belo Horizonte (TAB. 2), embora nem todas sejam contíguas à região em que está localizada a Escola RC. Das quatro famílias restantes, três moram em bairros afastados da escola e que não estão entre aqueles com mais alto IDH da cidade, enquanto uma reside em outro município próximo a Belo Horizonte. Cabe mencionar, a este respeito, a noção de *network*, empregada por Salem (1985) para denotar uma forma de organização da sociabilidade no espaço urbano, típica de segmentos considerados mais "modernos" ou "individualizados" da classe média: esses, segunda ela, contam com recursos materiais e simbólicos que os permite criar um grupo de referência menos dependente da família ou da vizinhança. Essa conexão entre indivíduos dispersos no meio urbano é bem exemplificada por este grupo.

A prole deste grupo é bastante reduzida: dez famílias possuem apenas um filho e as outras duas, dois filhos cada. Considerando-se a faixa etária dos alunos e o segmento escolar frequentado, tem-se um total de doze crianças e jovens que interessam à pesquisa, ou seja, apenas um filho por família, assim distribuídos: Fundamental I (seis alunos), Fundamental II (três alunos) e Ensino Médio (três alunos). Os filhos vivem apenas com o genitor entrevistado em um terço dos lares. Ressalta-se, ainda, que na Família 10 os dados maternos são, na realidade, referentes à madrasta, responsável junto ao pai pela criação do jovem.

No caso da Escola RC, foi possível obter dados mais precisos sobre a escolarização e a ocupação tanto dos avós maternos quanto paternos. No que se refere ao nível de escolarização, pôde-se detectar que quase metade deles alcançou um alto nível de formação escolar, concluindo o Ensino Superior, com poucos casos de avós que frequentaram apenas o Ensino Fundamental. Percebe-se que o grau de escolarização dos avôs é ligeiramente superior ao das avós. No nível da graduação e da pós-graduação, os estudos ocorreram nas áreas das Ciências Humanas (Direito, Pedagogia, História, Filosofia e Letras), Biológicas (Medicina, Farmácia, Psicologia) e Exatas (Administração, Engenharia, Economia, Ciências Contábeis, Matemática). É lícito afirmar que o grupo pesquisado possui elevado capital cultural e altas credenciais acadêmicas há mais de uma geração.

Na geração dos pais, o nível de escolarização é ainda mais alto, bem como a propensão a um equilíbrio entre o nível alcançado por homens e por mulheres. De fato, dentre os 24 genitores, apenas um não teve acesso à universidade e dois não

chegaram a concluir o Ensino Superior, enquanto todos os demais obtiveram um diploma de graduação. Também nesta geração, nota-se que os pais dedicaram-se ao estudo em campos diversificados: Ciências Humanas (Direito, Música, Letras, História, Turismo, Psicologia, Educação, Ciências Políticas), Biológicas (Medicina, Farmacologia, Bioquímica) e Exatas (Engenharia, Administração, Física, Economia, Ciências da Informação, Agronomia).

É relevante o fato de que mais da metade desses pais, catorze no total, deu prosseguimento aos estudos, frequentando a pós-graduação. Assim, temos a seguinte distribuição: cinco frequentaram um ou mais cursos de pós-graduação *lato sensu* e nove cursaram a pós-graduação *stricto sensu* (cinco concluíram o mestrado e quatro, o doutorado). Trata-se, portanto, de lares altamente diplomados, nos quais o capital escolar assume uma grande importância.

Cabe ressaltar que o único pai que não alcançou o nível de graduação (Família 10) é estrangeiro e frequentou um curso técnico, tendência ainda relativamente comum em seu país de origem (Alemanha). Outro ponto que merece ser destacado é que, na única família (Família 1) em que nenhum dos genitores obteve diploma de Curso Superior, a mãe faleceu antes de terminar os estudos e o pai frequentou diversos cursos universitários, construindo, portanto, uma larga experiência no ambiente acadêmico, apesar de não ter concluído nenhum deles. Vale, ainda, mencionar que, na Família 4, a mãe afirma ter concluído seis cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de Sistemas de Gestão, um deles voltado especificamente ao tema da “responsabilidade social” nas empresas; o pai, por sua vez, obteve três diplomas de graduação: Engenharia, Física e Música.

Também em relação à área de atuação profissional dos avós maternos e paternos, foi possível, no caso da pesquisa na Escola RC, obter informações bastante detalhadas. A ocupação dos avós se deu em áreas variadas e em diferentes níveis hierárquicos. Segundo os dados colhidos, tem-se desde costureira, mecânico e serralheiro, passando por comerciante, gerente de vendas, massagista, bancário e auxiliar de consultório, até professora de Ensino Fundamental e Médio, topógrafo, farmacêutica, guia de turismo, técnico de prótese dentária, técnico em contabilidade e administração, escriturário, analista de recursos humanos, microempreendedor, artista plástico. Tem-se ainda cargos de mais alto nível hierárquico e que requerem diploma de Ensino Superior, como assistente e oficial de

justiça, auditor fiscal, psicóloga, médico, professor universitário, engenheiro, economista e advogada.

A ocupação dos pais e das mães mostrou-se igualmente diversificada, prevalecendo, porém, cargos de nível hierárquico elevado e de prestígio no universo social, a grande maioria dependente de alto capital escolar. É importante enfatizar que dez genitores atuam na área educativa: uma professora de línguas estrangeiras, seis professores universitários, uma diretora de escola e psicóloga, uma coordenadora de núcleo de projetos e uma pesquisadora pós-doutoranda. No setor público, além de professores que atuam em universidades federais, temos três servidores nos âmbitos federal e estadual – uma delas pesquisadora na área de bioquímica – e um assessor parlamentar na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG). Destacam-se ainda outras ocupações, algumas delas exercidas por profissionais liberais: jornalista, consultora em finanças, músico, técnico bancário, engenheiro, advogado, psicanalista e médico. Já no setor empresarial, mais dependente do capital econômico, temos um microempreendedor e dois empresários.

Como já mencionado neste trabalho, segundo autores ingleses como Power (2001) e Power *et al*. (2003), dados sobre a ocupação dos pais – como o setor de emprego e o campo da produção profissional – podem oferecer indicações válidas para uma melhor apreensão das demandas educativas e das estratégias de escolarização da classe média. Em relação aos pais de alunos da Escola RC, as informações levantadas nos questionários mostram uma nítida prevalência, no grupo investigado, de famílias fortemente ligadas ao campo de produção cultural, independente da atuação na esfera pública ou privada. Em especial, conforme ressaltado, há uma consistente atuação dos pesquisados na área educacional, e seu perfil é semelhante àquele das “classes médias intelectualizadas”, pesquisadas por Nogueira (2000), a qual sustenta:

> [...] essas famílias se beneficiaram de uma forma de capital que não se reduz ao capital cultural, embora intrinsecamente ligado a ele. Trata-se de um patrimônio que decorre de sua condição de produtores do saber, de sua relação profissionalizada com ele (e com sua transmissão metódica) e que pode ser investido na escolaridade dos filhos [...] (NOGUEIRA, 2000, p.143).

Fica claro, portanto, que a geração dos pais aprofunda uma tendência, já marcante na geração dos avós, de acúmulo e valorização do capital cultural, especialmente sob a forma de capital escolar, o que é comprovado pelos altos níveis de escolarização alcançados e pela atuação profissional em áreas que requerem profissionais detentores de altas credenciais acadêmicas. As famílias da Escola RC também apresentam uma mobilidade intergeracional e uma trajetória escolar e profissional ascendente.

A articulação desses dados – níveis elevados de escolarização e cargos altamente qualificados – com as demais informações apresentadas – residência em bairros localizados em regiões “nobres” e núcleo familiar reduzido – sugere, tomando como referência o modelo da estratificação social brasileira apresentado no segundo capítulo desta tese (TAB. 1), que tais famílias ocupam posições privilegiadas no espaço social, entre a classe alta e a classe média em seus estratos superiores, sobretudo no eixo ocupado por indivíduos com maior volume de capital cultural.

Em relação aos aspectos de caráter mais simbólico, investigados na segunda parte do questionário, as informações obtidas indicam um compartilhamento, por parte das famílias da Escola RC, de hábitos e práticas culturais típicos de frações mais elevadas da classe média.

De fato, segundo as declarações dos entrevistados, a maior parte frequenta academias e restaurantes, além de serem usuais os passeios a sítios e cidades do interior e as viagens nacionais (a lazer e a trabalho) e, pelo menos anualmente, viagens internacionais. Menos comum é a frequência a clubes e, ainda menor (apenas três famílias), a prática de atividades religiosas.

Também é interessante também notar que, como reflexo do elevado nível de escolarização dos pais e do tipo de atividades profissionais exercidas, é alta a participação em congressos, seminários e palestras: apenas um entrevistado afirmou não participar destes eventos, enquanto dos demais, dez sustentaram que sua participação ocorre no mínimo semestralmente e um, anualmente. No mesmo sentido, a maior parte deles dedica-se regularmente à leitura de livros, jornais e revistas, além de frequentar cinemas, museus e teatros.

Essas famílias, em sua quase totalidade, também dispõem, em casa, de objetos de valor cultural, como livros de literatura (doze famílias), obras artísticas em geral (sete famílias) e instrumentos musicais (dez famílias). O mesmo ocorre em

relação aos materiais educativos: livros didáticos (doze famílias), internet (doze famílias) e jogos pedagógicos (nove famílias). O investimento em atividades extraescolares é relativamente significativo: quase todos os filhos participam de atividades físicas diversificadas (esportes, academia, aikidô, etc.) e cerca de metade deles dedica-se a aulas de música, dança, teatro ou artes e ao estudo de línguas estrangeiras, além de receber algum tipo de acompanhamento pedagógico ou psicopedagógico.

Dentre os projetos de cunho social dos quais os membros das famílias investigadas participam estão, segundo os entrevistados: atividades de voluntariado (sete entrevistados); visitas e ajuda a instituições, como creches, hospitais e asilos (cinco entrevistados); campanhas ou ações de doação de alimentos, roupas, brinquedos, etc. (doze entrevistados); outros (três entrevistados).

Apesar de todas as famílias participarem de ações de doação, algumas atividades citadas pelos entrevistados mostram o caráter menos assistencialista dos projetos em que parte deles se envolve, visto que são ações de caráter político e cultural mais relevantes. São estas mesmas famílias que expressam uma demanda mais consistente pelo tipo de proposta pedagógica de "responsabilidade social" que a Escola RC oferece, conforme será exposto adiante. Algumas das ações sociais das quais esta parcela dos entrevistados afirma participar são: atividades políticas junto a movimentos populares, como associações de bairro, sindicatos e MST (Movimento dos Sem Terra); atendimento médico a cadeia e presídio; trabalho em comunidades, escolas e creches localizadas em áreas carentes, como o Projeto Querubins[63]; palestras e outros trabalhos educativos; organização de congressos sobre Saúde Mental; participação em eventos do PCB (Partido Comunista Brasileiro).

Alguns filhos, por sua vez, acompanham os pais nesses projetos em algumas ocasiões (quatro filhos) ou participam de outras atividades de natureza social promovidas por instituições distintas da escolar (três filhos). No entanto, nota-se que a experiência mais significativa de convivência com as disparidades sociais e de reflexão e compreensão de questões desta natureza por parte destas crianças e

[63] Projeto desenvolvido em vila/favela da zona sul de Belo Horizonte, com a finalidade de combater a exclusão social mediante o desenvolvimento de oficinas de arte-educação com crianças e adolescentes da comunidade e trabalhos de geração de renda, dentre outras atividades.

adolescentes advém, segundo os entrevistados, do próprio cotidiano escolar e das atividades curriculares desenvolvidas pela Escola RC.

De uma forma geral, a análise das informações socioeconômicas e simbólicas oferecidas pelos entrevistados indica uma tendência ao compartilhamento de determinados estilos de vida, valores, hábitos e práticas entre a maior parte deles. Em especial, pode-se perceber uma atitude de valorização da cultura legitimada e da formação escolar, bastante típica da classe média intelectualizada e dotada de capital cultural, o que parece ser o principal elemento unificador destas famílias. A participação em atividades de "responsabilidade social", por consequência, também tende a assumir, em muitos casos, uma perspectiva menos assistencialista e filantrópica, o que explica a própria escolha do estabelecimento de ensino para os filhos.

Ao serem questionados sobre o perfil das famílias da Escola RC, as afirmações dos entrevistados sugerem uma imagem de pessoas que são ou pretendem ser vistas como "alternativas", "intelectualizadas", "politizadas" e "democráticas", termos frequentemente empregados por eles. Apesar de alguns discordarem deste perfil, trata-se de uma construção bastante forte no imaginário coletivo dos entrevistados. Um dos pais, por exemplo, contando sobre uma atividade com os "Sem Terra", por ele programada para desenvolver-se na escola, e sobre uma ocasião em que levou colegas de sua filha para visitar os "Sem Teto", teceu as seguintes considerações sobre o perfil dessas famílias:[64]

> Essa experiência com os "Sem Terra", vai ser a primeira lá. Eu creio, pelo que eu conheço dos pais da escola, não vai ter problema não. Os "Sem Teto", os "Sem Casa"... no caso dos "Sem Teto", eu levei "na tora" as meninas que estavam passeando lá em casa. Eu levei, não deu problema nenhum, nenhum pai reclamou, não teve problema. Certamente, se fossem pessoas conservadoras, não iriam gostar. Não é algo universal. Isso não cabe para 100% dos pais. Mas, certamente, tem vários ali que têm uma trajetória democrática né, com a alma mais aberta, com o espírito mais aberto. São intelectuais uma grande parte deles, né? Se não são intelectuais são servidores, se bem que são também intelectuais, mas servidores públicos de carreira, alguns artistas, assim... (PARTICIPANTE 1, PAI).

Uma mãe aludiu ao alto nível de escolarização dos pais de alunos da escola:

---

[64] Os excertos de depoimentos de famílias da Escola RC foram retirados das entrevistas realizadas entre 10/05/2011 e 22/06/2011. Também nesta escola houve a participação tanto de pais quanto de mães de alunos, numerados de acordo com a sequência das datas em que foram concedidas as entrevistas.

> É... todos que eu tive oportunidade de conhecer da turma dela [a filha], eles têm Doutorado, foi uma característica bem interessante que eu percebi. Muitos deles moraram fora [no exterior] ou estavam, tem aqueles que estão indo morar fora agora. Então foi uma característica bem interessante, eu até pensei... meu marido até brincou comigo, falou assim: “Nossa parece que é pré-requisito para ter filho na escola” (PARTICIPANTE 3, MÃE).

Um casal de pais ressaltou, ainda, a mentalidade das famílias desta escola e como estão habituadas a lidar com as diferenças: “Eu acho que a ‘família Escola [RC]’ é uma família diferente. É uma família melhor... é uma família menos consumista, menos nariz empinado... Eles lidam melhor com o diferente” (PARTICIPANTES 6, PAI E MÃE).

Outra entrevistada mencionou ter encontrado, nesta instituição, pessoas com interesses e valores semelhantes aos seus. Segundo ela, um dos aspectos distintivos das famílias da Escola RC é a participação intensa dos pais nas reuniões da instituição e nas revisões do PPP, além da existência, também citada por outros entrevistados, de uma Associação de Pais atuante (PARTICIPANTE 3, MÃE). Este compartilhamento de valores é considerado importante também por outras famílias. Uma das respondentes, por exemplo, mencionou que um dos fatores que a incentivou a matricular a filha na Escola RC foi seu público: “Porque você vê pessoas que se parecem, que a gente tem afinidade. Não é porque é de uma classe social A ou B ou C, mas é pela maneira de se comportar com a vida” (PARTICIPANTE 4, MÃE).

No entanto, um entrevistado afirmou que a maioria dos pais da Escola RC busca transmitir uma imagem que, em sua opinião, não é real, citando como exemplo a proposta que fez de que as próprias famílias pagassem para que a escola oferecesse uma bolsa extra por turma para alunos com necessidades financeiras, a qual foi recusada: “Os pais de lá, em geral, eu... com a maioria eu não me dou muito bem não, sabe? Eu acho que o pessoal é muito... vive muito da boca pra fora, mas na hora de assumir, de 'pegar o boi pelo chifre', eles não fazem isso não” (PARTICIPANTE 2, PAI). Ele também relatou que propôs o estudo de música clássica na escola e que uma das mães sustentou que era “uma coisa careta”. Ainda sobre o perfil das famílias, este entrevistado sustentou o seguinte:

> Tem uns pais ali que eu acho que não entendem bem o que estão fazendo, acho que é gente meio perdida, que se rebela contra alguns valores sociais, mas não tem claro quais são os valores que eles defendem. É minha impressão. Têm essa imagem assim... sustentam essa imagem de pessoas

> mais alternativas, digamos assim, mas não têm um conteúdo (PARTICIPANTE 2, PAI).

O diretor e o coordenador pedagógico da Escola RC acreditam, por sua vez, que essa imagem de pais "politizados" é predominante entre as famílias da instituição, mas percebem que apenas uma parcela deles efetivamente adere às propostas pedagógicas e às práticas educativas da escola. Em extrato já citado de entrevista concedida em 2007, o diretor afirmou o seguinte:

> Os pais que ainda estão na Escola [RC], desse grupo original, eu sei que uma parte deles acha que o perfil das famílias mudou muito. [...] Mas eu acho que tem uma certa presunção mesmo de que eles são pessoas diferentes, mais críticas, mais politizadas, mais, mais, mais. Eu descobri, nessa caminhada até aqui, umas coisas interessantes. Por exemplo, eu vejo que muitos pais que se colocam como pessoas avançadas, de cabeça aberta, de vanguarda, etc. e tal, querem uma escola, assim, também avançada, diferenciada, pra combinar com a imagem da grife deles. Mas eles não aguentam bancar, entendeu? Porque eles ficam com uma angústia, numa ansiedade tão grande, que no fundo o que eles queriam era uma escola totalmente convencional, com a grife da Escola [RC], aí eles iam ficar felizes e tranquilos (DIRETOR - NEGRI, 2007, p.105).

Analisando o perfil atual das famílias e o que elas buscam na escola, o coordenador, por sua vez, sustentou:

> Em geral, são famílias mais politizadas, né? Então assim, tem esse perfil, mas também nós temos gente que procura a escola – e a gente tem combatido muito isso – na visão de que ou é uma escola do "facilitário", do "pagou passou"..., ou é uma escola é... que tem uma proposta de ensino especial, que é o que nós não queremos, né? (COORDENADOR, ESCOLA RC).

Estas afirmações conduzem ao tema central da próxima seção, em que são exploradas as demandas educativas parentais e seus processos e critérios de escolha do estabelecimento de ensino.

4.3.5 Os critérios de escolha do estabelecimento de ensino

As entrevistas concedidas por membros das doze famílias participantes deste estudo de caso ofereceram elementos importantes para a identificação dos critérios parentais de escolha da escola, estreitamente relacionados às suas demandas educativas. Em entrevista concedida no ano de 2007, o coordenador pedagógico

traçou um perfil “pedagógico” dos pais dos alunos atendidos pela Escola RC, indicando suas principais expectativas em relação à educação escolar:

> Olha, é interessante, aqui na Escola [RC] tem um... uma situação bem diferente, né? É uma escola nesse ponto diferente de tudo que eu já vi, não só como educador, mas também como pai, né? É... acho que pelo fato da escola ter vivido uma situação de... de falência da outra mantenedora, ter passado por essa transição traumática, né, existe um grupo de pais aqui que é um grupo muito politizado, né, uma escola que tem mecanismos de participação que você não vê em outras escolas... é uma escola que tem um Conselho de Pais atuante, tem reuniões periódicas, né? É... esse grupo de pais tem um papel político muito significativo, no processo de construção não só das propostas pedagógicas, mas no processo de construção do dia a dia da escola, né? E são pais que cobram muito. Tem, é claro, um grupo de pais que não tem esse olhar mais político, mas que tem uma participação muito efetiva no relacionamento com a escola naquilo que tá diretamente ligado ao processo pedagógico de cada um dos filhos deles, né? Principalmente os pais e as mães daqueles meninos que têm mais dificuldades de aprendizagem, a gente percebe isso, uma ansiedade muito grande desse grupo de pais, querendo que os filhos cresçam, querendo que os filhos obtenham um desempenho melhor. E tem também, é claro, um grupo de pais que é igual à maioria dos pais que estão com seus filhos em escolas pra adolescentes, né? Um grupo de pais que tem uma relação assim “Olha, meu filho tá aí, o problema é seu” (COORDENADOR, ESCOLA RC – Entrevista concedida em 09/08/2007).[65]

Assim como sustentado, na época, pelo coordenador entrevistado, importantes diferenças puderam ser observadas também na presente investigação. No que se refere à escolha do estabelecimento de ensino para os filhos, foram notadas diferenças, sobretudo, nos critérios citados por duas categorias (A e B) de pais, que apresentam particularidades bastante marcantes, e nas quais os doze participantes da pesquisa foram subdivididos. Devido a essas diferenças, neste estudo de caso optou-se expor os critérios de escolha do estabelecimento de ensino segundo a categoria de pais, ao contrário dos casos discutidos precedentemente.

Vale ressaltar que esta subdivisão nas categorias A e B corresponde à construção de “tipos ideais” (WEBER, 1993), que tem como objetivo permitir uma melhor compreensão dos diferentes grupos de famílias atendidas pela escola e de suas expectativas relativas à educação escolar oferecida para os filhos. Em alguns aspectos, porém, as características de pais das duas categorias e suas demandas educativas se confundem. É o caso da busca por uma escola “aberta”, “não-tradicional” e menos rigorosa, fortemente presente em ambas as categorias, mas que assume nuanças diferenciadas em cada uma delas, necessitando, por isso, ser

[65] Excerto de entrevista não publicado, obtido em material de pesquisa anterior a esta. Cf. Negri (2007).

explorada separadamente. Ademais, ao contrário do que foi verificado, por exemplo, no Colégio CC, em que os critérios parentais de escolha da escola são bem específicos e de mais fácil apreensão (como localização, formação cristã, etc.), na Escola RC a opção por uma instituição de ensino considerada "não convencional" é bastante polissêmica e apresenta diversos desdobramentos, principalmente na categoria A, conforme discutido em seguida.

- Primeira categoria:

A primeira categoria ou categoria A é formada por sete famílias, quase todas antigas usuárias da Escola RC, que aderem fortemente ao PPP e às práticas educativas da escola e que são consideradas, pela equipe pedagógica e pelos próprios pais, como mais "politizadas".[66] Sua sobre-representação nesta amostra deve-se à sua pronta disponibilidade para participar da pesquisa, por serem famílias atuantes na Escola RC. Ressalta-se que, no geral, são também pessoas muito ligadas à vida acadêmica, daí provavelmente o grande interesse por elas demonstrado pela investigação.

Essas famílias conferem um importante valor à formação escolar dos filhos e, por isso, a questão da escolha do estabelecimento de ensino ocupa um lugar importante em seus processos reflexivos. Com efeito, assim como os "*privileged/skilled choosers*" identificados por Ball, Gerwitz e Bowe (1995), esses pais demonstram-se empenhados em aperfeiçoar suas habilidades de decodificação do sistema escolar para eleger uma escola que expresse valores educativos consoantes com suas demandas e expectativas relativas ao tipo de educação que desejam para os filhos, as quais, no entanto, não são uniformes.

O principal critério de escolha da instituição, citado pela totalidade dos entrevistados desta categoria, consiste na opção por uma escola que não seja tradicional em sua proposta pedagógica e em suas práticas educativas nem conservadora em sua forma de conceber a formação escolar, as relações interpessoais e a organização do ambiente escolar e das tarefas cotidianas.

Vale ressaltar que, se todos os entrevistados mencionaram esse critério que parece central em seus processos de escolha, diferentes termos e significados

[66] Esta categoria é composta pelas famílias 1, 2, 4, 9, 10, 11 e 12. A maior parte delas – cinco famílias – tem os filhos na Escola RC desde a Educação Infantil ou desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

distintos são por eles atribuídos ao que consideram, de uma forma geral, como uma escola “mais aberta”, “não-tradicional” ou “não-convencional”, mesmo, em alguns casos, dentro do discurso de um mesmo entrevistado. As seguintes falas deixam bem clara a importância atribuída a este critério, bem como a polissemia a ele subjacente:

> Eu sabia bem o que eu não queria, eu não queria uma escola que fosse como as escolas em que eu estudei. Eu achava que seria uma “máquina de moer cérebro” de criança, né? Eu não queria uma escola assim. [...] Eu fiquei com a Escola [RC] porque me pareceu uma escola mais simples. [...] O ambiente é mais despojado, mais velho, mais simples mesmo e eu achei o ambiente do [outro colégio do grupo da “Responsabilidade Crítica”] mais elitista e lá eu não fui recebido pelo dono, o dono é banqueiro, uma série de coisas assim... Então, em princípio, pela história que eu já conhecia, depois pela pedagogia adotada na escola e, em último lugar, eu me defini por ela por causa da simplicidade da escola, pelo menos o que eu senti na época, né? (PARTICIPANTE 2, PAI).

> Aqui [na Escola RC], eu fiquei encantada com o lugar porque tem muito espaço aberto, tem verde... Não é muito organizadinho, é uma coisa agradável de ver, parece que é mais natural, né? Isso foi um dos pontos. O fato de ser construtivista me agradou embora a gente só... eu só comecei a entender um pouco mais do construtivismo depois que o [filho] entrou aqui. Mas, só de não ser tradicional, já me agradou muito (PARTICIPANTE 4, MÃE).

> Bom, ele estudava no [outro colégio], que é uma escola extremamente tradicional, por escolha da mãe e dos avós maternos. E, nesse período... é uma escola que não condiz com meus princípios, porque eu acredito em um outro formato de escola, né? (PARTICIPANTE 10, MADRASTA).

> A gente já descartou desde o início uma escola religiosa, por exemplo, particular. Eu trabalhei em um colégio católico alguns anos, durante quatro anos [...]. Mesmo quando eu trabalhava lá [em outro colégio], eu não pus meu filho lá e não colocaria ele em uma dessas escolas que têm a legenda canônica, ou sagrada lá, santo alguma coisa... Até têm várias que são boas também, né, professores bons trabalhando, mas a proposta da escola passando por essa questão religiosa, quer dizer, ideológica assim muito forte eu preferia evitar. Assim como essas grandes redes particulares tipo [...]. Eu sei que são grandes indústrias, né? A Escola [RC] não é uma escola muito conservadora, ela tem um perfil menos... mais assim, digamos, liberal, menos conservador, se for possível... (PARTICIPANTE 12, PAI).

Essas características são, pois, identificadas ora com o espaço físico da Escola RC (aberto, verde, natural), ora com o tipo de relações entre os sujeitos em seu interior (simples, não elitista) e com o tipo de regras e normas construídas (ambiente liberal, despojado, não organizado). A terminologia adotada pelos pais também abrange a filosofia laica adotada pela escola (não transmite a ideologia

católica, não segue uma legenda canônica ou sagrada), sua proposta pedagógica e método de ensino (construtivista, não é uma "máquina de moer cérebro", não faz parte de uma grande rede e não segue um formato educativo tipo industrial).

Para seis dos entrevistados desta categoria, um importante desdobramento dessas características procuradas na Escola RC é o bem-estar e a felicidade dos filhos em um sistema escolar acolhedor e "aberto", que ofereça uma educação holística e que estimule, dentre outras coisas, a construção de habilidades relacionadas à criatividade, à expressividade e à capacidade analítica. Nas entrelinhas deste critério, citado tanto por mães quanto por pais com filhos nos dois níveis de níveis de ensino investigados (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio), está em grande medida a tentativa de certo ajustamento entre o perfil dos filhos (e da própria família) e as características da escola, considerado por Ball, Gerwitz e Bowe (1995) como um aspecto importante na construção das demandas educativas por uma parcela de pais da categoria dos "*privileged/skilled choosers*":

> Olha, primeiro uma concepção de vida mesmo, do que eu queria para minha filha, né? Eu brinco, e é brincadeira mesmo, que entre ela [a filha] aprender e ser feliz eu preferiria que ela fosse feliz. Se ela pode ser feliz e aprender ao mesmo tempo, melhor ainda (PARTICIPANTE 1, PAI).

> Outra coisa é a felicidade dele [do filho] aqui [na Escola RC], né? Ele é feliz nesta escola, ele não gosta de não vir à escola. Ele quer vir. Ele acorda a noite fazendo planos de como que ele vai invadir a escola para dormir na escola. Então isso reforça muito a escolha (PARTICIPANTE 4, MÃE).

> Eu não era muito feliz na escola [colégio frequentado pela respondente] não, mas o critério da minha mãe era que a escola tivesse assim... um ensino bem rigoroso, que ela via que todo mundo passava no vestibular. [...] Para meu filho busquei uma escola com uma avaliação diferente, que não desse tanta ênfase à nota, que ele [o filho] tivesse mais oportunidade de aprendizagem, que ele também participasse mais, se envolvesse mais no próprio estudo, sabe? Uma escola que ele... eu penso muito na pessoa ser feliz, sabe, acho que a vida é muito curta e... ter uma lembrança ruim da escola é muito ruim, né? (PARTICIPANTE 11, MÃE).

A capacidade de se relacionar bem com o "outro" também aparece como demanda de algumas dessas famílias. Uma das respondentes afirmou: "Eu acho que esses alunos vão ter mais sucesso também, entre aspas, poderão alcançar uma realização melhor enquanto pessoa, aquelas pessoas que sabem relacionar, que sabem escutar, que sabem dialogar, que têm uma tolerância maior" (PARTICIPANTE 9, MÃE).

Os discursos dos sujeitos da pesquisa revelam ainda que eles esperam não apenas que a escola propicie o bem-estar dos filhos, mas que contribua para o pleno desenvolvimento de sua personalidade e de suas capacidades em diferentes áreas. Eles desejam que a experiência escolar seja estimulante e permita que a aprendizagem se conjugue com a curiosidade, a vontade de descobrir e o desenvolvimento da capacidade analítica:

> [Para mim é importante] o grau de liberdade que as crianças têm, a capacidade de valorização do... a palavra não é criatividade... a valorização da alma de cada um. Quando eu falo liberdade, eu não falo só de liberdade física de poder correr, brincar, e falar coisas e tal. Mas é uma liberdade espiritual, vamos dizer assim, onde... uma pergunta, vamos dizer assim, uma resposta a um questionamento, não tem... não existe apenas uma resposta objetivamente correta. Que bem pese que as respostas objetivamente corretas existam. Não estou aqui dizendo que a relatividade é tudo, mas [o conhecimento] é uma construção (PARTICIPANTE 1, PAI).

> Eu acho que aqui o [filho] tem a possibilidade de raciocinar mais. Às vezes a gente fica até preocupado com o conteúdo que ele recebe de informação, parece que é pouco. Mas eu vejo ele refletindo mais que nas outras escolas, mais que os outros meninos das outras escolas. Assim... quando eu comparo ele [o filho] com os meninos da mesma idade, a impressão que me dá é que a análise que ele faz de um fato é muito mais consistente. Não é uma repetição de assunto, é... a forma dele abordar e a curiosidade que ele tem com as coisas é bem diferente. Então existe uma preocupação em termos de conteúdo mesmo, mas eu acho que o tipo de ferramenta que ele está desenvolvendo nele é muito válida. Eu, por exemplo, trabalho porque consigo avaliar as coisas e pesquisar o assunto que chega na minha mão naquele momento. [...] Eu não sei se eu buscava isso conscientemente, eu acho que isso eu percebo depois que entramos aqui, pela atitude que a gente repara aqui dentro das crianças e das pessoas que frequentam essa escola [Escola RC] (PARTICIPANTE 4, MÃE).

Por outro lado, por trás desse critério está também a opção por uma escola menos focada na transmissão de conteúdos e menos rigorosa e exigente em relação aos resultados obtidos. É importante ressaltar que, nos dois anos anteriores à realização da pesquisa na Escola RC, a média dos resultados obtidos pelos alunos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) não foi favorável. De fato, em 2009, ano em que a primeira turma dessa escola concluiu o Ensino Médio, a colocação alcançada foi uma das últimas no *ranking* municipal (258º lugar), segundo publicação no IG São Paulo (RANKING..., 2010), passando ao 43º lugar em 2010, de acordo com *ranking* publicado na Folha de S. Paulo (ESPECIAL..., 2011), posição ainda baixa se comparada a de outras escolas privadas da região centro-sul de Belo Horizonte.

Uma das participantes declarou, em sua entrevista, considerar importante que a escola “[...] não seja conteudista, que não reproduza só conhecimento, que permita que a criança crie” (PARTICIPANTE 10, MADRASTA). Outros excertos revelam uma preocupação semelhante:

> A Escola [RC] era onde eu tinha uma referência de que tinha um olhar diferenciado para isso, além de um olhar mais humano e não se prendia a essa questão de conteúdo, né? [...] Uma escola em que a preocupação não é se o aluno vai aprender esse conteúdo ou não. E uma escola que olhasse para esse aluno como um aluno único, né? E não mais um que vai me dar um resultado no final (PARTICIPANTE 10, MADRASTA).

A seguinte entrevistada expressou, ainda, sua visão sobre a preparação para exames, como o vestibular:

> E outra coisa que me moveu também para ir para [outro colégio do grupo da “Responsabilidade Crítica”] e depois para cá [Escola RC], é que não eram escolas terroristas assim... entre aspas... tipo assim: semana de provas, para casa pra gente fazer e não as crianças, não pode viajar no feriado... Ah não, eu não dou conta disso! Minha opção nunca foi uma escola tradicional não, e nem se for preparar para o vestibular, não, tá? [...] Os pais da [Escola RC] são pais que têm uma preocupação grande com a educação dos filhos, né, que querem uma educação de qualidade, uma educação também não convencional. Uma educação mais holística, mais inteira vamos dizer assim. Holística no bom sentido. É no sentido mais inteiro, de corpo, alma, mente, espiritualidade e desenvolvimento intelectual, ética. Então são pais preocupados com conteúdo sim, com a segurança da criança sim, mas preocupados em engajá-los em um Projeto Pedagógico mais legal, mais diferenciado mesmo (PARTICIPANTE 9, MÃE).

No entanto, isso não significa que esses pais não se preocupem com os conteúdos e o tipo de conhecimento transmitido pela Escola RC. Por exemplo, esta mesma mãe complementa: “Claro que eu quero conteúdo, tudo o que a lei manda, a legislação manda, o conteúdo daquela série” (PARTICIPANTE 9, MÃE).

Também o pai que afirma que “[...] vestibular e faculdade não pesam para mim, é... Eu... com os elementos que eu tenho hoje para dizer, eu diria que eu nunca colocaria meu filho numa escola em função do vestibular, jamais!” (PARTICIPANTE 2, PAI), defendendo que a função da escola vai além de preparar para exames ou para a universidade, sustenta o seguinte:

> Às vezes eu acho que precisa mais de conteúdo, eu acho que uma escola precisa de ter como valor a erudição, né? Porque a pedagogia é uma forma, a forma como você adquire um conhecimento, mas não é nada sem esse conhecimento em si (PARTICIPANTE 2, PAI).

Percebe-se que a demanda por uma escola que estimule a análise e a capacidade de estabelecer relações entre os conteúdos e ao mesmo tempo desenvolva a criatividade e a sensibilidade e dê liberdade para que os alunos expressem sua opinião é bastante próxima àquilo que parte destes pais considera como uma escola não-tradicional.

Por fim, outro desdobramento da opção por um estabelecimento de ensino com as características citadas pelos entrevistados está na importância, para cinco deles, de que a instituição de ensino escolhida facilite a relação dos pais com a equipe pedagógica e, principalmente, que seja aberta à participação das famílias no desenvolvimento de sua Proposta Pedagógica e nas tomadas de decisão, como mostram os seguintes trechos:

> Como a Escola [RC] é uma escola que precisa da participação dos pais para que a proposta pedagógica dela aconteça, é algo que nós estamos trabalhando na escola. [...] Tem algumas dificuldades, mas há uma grande vantagem na Escola [RC] que é o fato de ser aberta, uma escola que de fato escuta os pais. Não é uma escola que tem lá um pedagogo que faz as vezes de assessor de *marketing*, que é colocado ali para atender os pais, fingir que está escutando, etc., mas aquilo ali não nos leva a uma mudança de fato. A Escola [RC] nos escuta e várias mudanças que houve na escola partiram das nossas intervenções na escola, né? Então, é uma escola na qual de fato a comunidade tem peso, de fato. Como pai, sinto que sou escutado e quando eu digo algo que é... tem sentido, a escola incorpora (PARTICIPANTE 2, PAI).

> Aqui [na Escola RC] tem de tudo né? Tem de tudo, tudo quanto é tipo de gente. Mas tem uma coisa que é singular das pessoas da escola que é gostar de frequentar a escola. Não é todo pai que tem essa disposição. E os pais da Escola [RC], assim como a escola, gostam de vir aqui, de estar junto, de ficar perto. Então eu acho que essa que é a singularidade da escola. É... E são famílias também que apoiam o projeto da escola, né? A gente reclama, e xinga, e briga, e acha ruim, e acha que tem que melhorar e que eles não estão fazendo direito e a gente sempre está pontuando, tá reclamando isso é muito comum aqui. E eles toleram a gente [risos] e a gente também tolera as dificuldades pela ideia, que é uma boa ideia (PARTICIPANTE 4, MÃE).

> E eu faço parte da Associação de Pais da Escola [RC]. Então, dentro da Associação, a gente conversa sobre isso. São pais mais interessados, mais engajados, tanto é que estão na Associação. Mas não é a realidade da maioria. [...] Isso é um reflexo da sociedade. Porque essa escola foi uma escola que teve um projeto alternativo, legal, um projeto diferente. Se bem que alternativo é um termo desgastado. Mas ela tem um projeto diferente, diferenciado. E nem todos os pais estão... têm essa afinidade com esse projeto diferenciado; alguns vêm para cá por outros motivos. Inclusive eu acho que a escola está se transformando em função disso. Porque se os pais não têm essa preocupação de manter ou aperfeiçoar o Projeto

> Pedagógico diferenciado, ele se perde, ele se mistura. Ele [o PPP] acaba atendendo a uma outra demanda que não é aquela que o originou.[...] E um ponto muito relevante desta escola [...] é que a escola ouve. Eu não sei se ela [a Escola RC] coloca em prática tudo o que ela escuta e nisso ela já tem que elaborar tudo o que ela escuta, mas ela ouve. Ouve os pais, ouve os filhos, ouve os alunos. Eu acho que ela tem uma escuta melhor. As outras, assim, é aquilo traçado e se você não concorda, tá fora (PARTICIPANTE 9, MÃE).

É interessante destacar que muitos dos entrevistados afirmaram conhecer o PPP da Escola RC, alguns deles dizendo participar frequentemente das reuniões, promovidas na instituição, de discussão e de revisão deste documento. Estas famílias mostram-se bastante engajadas no projeto educativo da escola, e, por isso, é fundamental para elas esta abertura à participação dos pais.

Por fim, nota-se, em grande parte dos depoimentos, que os entrevistados estabelecem constantes comparações com outras instituições de ensino, tanto deste quanto dos outros grupos da tipologia. Isto revela a complexidade do processo de escolha do estabelecimento de ensino e como os "*privileged/skilled choosers"* buscam diversos elementos de análise em sua tentativa de decodificação do mercado escolar e das propostas pedagógicas desenvolvidas em cada tipo de escola.

- Segunda categoria:

A segunda categoria ou categoria B é composta por cinco famílias, três delas usuárias mais recentes da Escola RC.[67] Uma característica comum a todas estas famílias está nas dificuldades de aprendizagem ou de adaptação dos filhos em outras escolas.

Por um lado, temos duas famílias cujos filhos apresentam necessidades (educativas) especiais. Uma delas possui um filho, diagnosticado com Síndrome do X Frágil, matriculado na Escola RC; há uma expectativa, por parte destes genitores, de que a escola seja inclusiva, mas os outros dois filhos frequentam instituições de ensino consideradas tradicionais. A escola busca evitar este tipo de pais, uma vez que tal atitude demonstra que não há uma real adesão às suas propostas pedagógicas, tendo, por isso, insistido para que as famílias interessadas pela escola matriculem nela todos os filhos. É o caso de outra família investigada, que tem os

[67] Categoria formada pelas famílias 3, 5, 6, 7 e 8.

dois filhos nesta instituição, um dos quais apresenta TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade).

Por outro lado, ainda nesta segunda categoria, há três famílias que optaram pela escola em função, sobretudo, do sistema avaliativo menos rigoroso, com nível de exigência inferior. Com efeito, estas famílias buscam uma instituição de ensino que propicie uma boa adaptação aos filhos que apresentam dificuldades de aprendizagem, ou mesmo que não crie empecilhos para a efetivação de sua matrícula (como é o caso da Família 3, recém-chegada dos Estados Unidos, cuja filha foi alfabetizada em inglês).

Percebe-se, neste grupo de pais, que o processo de escolha do estabelecimento de ensino gira em torno de um critério principal: uma escola que acolha seus filhos e atenda às suas necessidades específicas, oferecendo-lhes uma atenção individualizada sem procurar ajustá-los a um padrão pré-estabelecido de "bom aluno". Os pais desta categoria também podem ser considerados como "*privileged/skilled choosers*", pois recorrem à sua capacidade de decodificação do sistema escolar para otimizar a experiência escolar dos filhos. Percebe-se, entretanto, que, ao contrário dos pais da primeira categoria, que escolhem a Escola RC por adesão aos seus valores pedagógicos, esses têm como principal objetivo encontrar um estabelecimento de ensino cujas caracterísitcas se coadunem com o perfil escolar de seus filhos: esta tentativa de ajustamento corresponde ao processo denominado de "*child-matching*" por Ball, Gerwitz a Bowe (1995).

A demanda por uma escola "aberta", cuja proposta pedagógica não seja tradicional, foi citada por três entrevistados. No caso desta segunda categoria, porém, a procura por uma escola uma escola "aberta" está fortemente relacionada à busca pela adaptação dos filhos em um sistema escolar menos competitivo e menos rigoroso. Este é, de fato, o critério que exerce maior peso no ato de escolha da escola pelos pais desta segunda categoria, pois foi mencionado pela totalidade deles. Já a participação das famílias no desenvolvimento da proposta pedagógica e nas tomadas de decisão da Escola RC não foi citada por nenhum entrevistado desta categoria, o que evidencia tratar-se de pais menos participativos e atuantes na escola.

Nos excertos apresentados a seguir, os entrevistados fazem reflexões sobre suas demandas educativas e buscam reconstituir o processo de escolha do

estabelecimento de ensino e a posterior reorientação desta escolha de acordo com as necessidades educativas apresentadas pelos filhos:

> Em 2009, nós mudamos para Belo Horizonte. Nós viemos de Brasília e quando o [filho] entrou no Ensino Médio ele teve muitas dificuldades porque o foco do Ensino Médio era o vestibular. E como ele tinha uma dificuldade de aprendizado, ele começou a ficar frustrado porque o primeiro ano dele era só fazendo prova para vestibular. [...] O [filho] não era uma prioridade, eu achava que ele atrapalhava o esquema do [outro colégio]. E quando eu fui conhecer a Escola [RC], a minha vontade era que os meninos tivessem estudado lá desde os três anos de idade, porque realmente era a mesma ideia dessa escola de Brasília, eles trabalham a responsabilidade, a individualidade, sem esquecer das matérias básicas, né? (PARTICIPANTE 8, MÃE).

> Eu já tinha uma visão de ensino para que seja mais responsável na questão de fazer com que a criança seja vista como uma pessoa e não como alguém que tem que dar conta de conteúdo simplesmente para prestar vestibular. Só que, como eu fiquei fora de Belo Horizonte cinco anos, [...] quando nós voltamos, eu estava meio sem referência de escola e por ter uma cunhada que era coordenadora do [colégio confessional], ela me convenceu que era uma escola muito interessante. Eu acabei levando, mas desde o início eu senti a pressão, só que daí ela [a filha] gostou da turma, dos amigos e foi ficando... Só que com muito estresse. Chegou um ponto em que a família toda pensou: não dá mais, vamos ter que rever e a gente então procurou uma outra escola (PARTICIPANTE 5, MÃE).

> Mãe: O [filho] estudava junto com a irmã no [outro] colégio e deveria ter sido alfabetizado lá nessa época e ele não foi. A gente sentiu uma dificuldade da [outra] escola em lidar com o [filho] em diversos momentos e [...] quando ele terminou o pré-primário, na época, sete anos de idade, ele não sabia ler direito, não sabia escrever, não sabia se organizar e a gente percebeu que a [outra] escola realmente não tinha condições de lidar com aquilo. Era uma escola que estava de portas abertas para os alunos, vamos dizer assim, ditos normais, né, que tinham um padrão, que era o padrão que eles queriam. [...] E a Escola [RC] realmente o abraçou [o filho] de uma forma maravilhosa. No primeiro ano repetiu, no segundo ano ele ficou retido, mas ele foi alfabetizado mesmo no segundo ano e a escola sempre teve uma postura muito acolhedora. [...] Então teve uma hora que a gente [os pais] trocou tudo: nós trocamos o psiquiatra, o neurologista, o psicólogo, a pedagoga... tudo, tudo, tudo... e foi nessa troca que a gente descobriu o diagnóstico.
> Pai: Só não trocamos a escola.
> Mãe: Só não trocamos a escola... A escola, a escola realmente assim, a nossa experiência, foi uma experiência muito positiva, né?
> Pai: Nessa época que a Escola [RC] fechou, nós procuramos na cidade inteira uma escola para ele [o filho] e tivemos experiências muito traumáticas... [...]
> Mãe: Ele o filho] se sente bem aqui e se sente normal, respeitado, né? Ele é tratado normalmente como ele é em casa também.
> (PARTICIPANTES 6, PAI E MÃE).

Como mencionado antes, a Escola RC não obteve uma boa classificação no *ranking* municipal do Enem nos últimos anos, ao contrário de algumas instituições

privadas de ensino também localizadas na região centro-sul de Belo Horizonte e reconhecidas pela excelência na preparação para exames. Os depoimentos dos entrevistados desta segunda categoria deixam transparecer que sua escolha por uma escola não voltada a esses exames foi de certa forma inevitável, fruto de uma reorientação da opção inicial por instituições de ensino consideradas tradicionais, mas às quais os filhos não conseguiram se adaptar. É o que demonstra, por exemplo, este pai:

> A princípio, quando meu filho chegou à idade escolar, eu mudei de local [bairro] para ficar perto de uma escola que eu achava que seria uma escola adequada para ele, porque eu conhecia o dono da escola, porque eu tinha referência de outros, que foi o [outro colégio]. Mudei de bairro, vendi meu apartamento e comprei um mais próximo, para criar toda uma condição favorável para facilitar a minha vida, a vida do meu filho, para a escola. Só que foi uma opção errada do ponto de vista educativo. Meu filho ficou muito estressado, meu filho sofria com a [outra] escola e aí nós percebemos que a escola não era adequada. Eu tinha entrevistas com os pedagogos, com as coordenadoras e comecei a ficar assustado com a opção do [outro colégio]. É... e quando eu vi a [outra] escola, esquema de competitividade, esquema de pressão sobre a criança... meu filho teve herpes e cravo no pé, então eu percebi que havia... o errado não estava do lado do meu filho, mas estava do lado da escolha que eu fiz em relação à proposta pedagógica (PARTICIPANTE 7, PAI).

Com efeito, ele mostra que, ao transferir o filho de uma escola mais tradicional e próxima à sua casa para a Escola RC, necessitou readaptar seus planos e reorganizar sua vida. E conclui: “E aí eu vivo hoje uma situação inversamente proporcional a que eu planejei, porque hoje [a escola] é tão distante da minha casa que é um sofrimento trazer meu filho aqui” (PARTICIPANTE 7, PAI).

Em suas entrevistas, estas famílias mostram-se também preocupadas em justificar a escolha por uma escola “não-tradicional”. No excerto que segue, por exemplo, esta mãe explica que, ao retornar dos Estados Unidos, teve dificuldades para que sua filha fosse aceita em estabelecimentos de ensino mais tradicionais, o que a fez repensar sobre este formato de escola, em especial dentro do contexto cultural brasileiro. Ela menciona a importância de que a filha desfrute de sua infância e passe por uma transição tranquila, após ter vivenciado um sistema mais rigoroso e competitivo nos Estados Unidos (ao qual, segundo ela, estava bastante adaptada). Apesar da incerteza mostrada por esta mãe quanto à sua “opção”, ela busca, em seu processo reflexivo, evidenciar os benefícios de que a filha frequente uma escola menos tradicional, justificando, deste modo, a reorientação de sua escolha:

> Mas quando eu cheguei aqui, o próprio fato de eu não ter encontrado nas escolas tradicionais essa abertura, me fez repensar toda nossa cultura de que... os alunos, a nossa cultura não é voltada pra quem tira as melhores notas, né? Você tem que ter toda uma rede social, né? Você tem que ter outras habilidades que são mais, que são habilidades mais voltadas para o relacionamento humano, pra... você transitar melhor e conseguir melhor um emprego, né? Você conseguir um trabalho hoje, o próprio processo seletivo é completamente diferente. Então isso, assim, me fez pensar que como ela [a filha] estava, e eu sou muito exigente e ela é muito competitiva, eu achei que fosse melhor talvez mostrar para ela o outro lado. Que existe um outro lado, né? Uma outra forma de se aprender, de valorizar, inclusive dar a oportunidade para ela, que eu não tive por causa do sistema tradicional, de mostrar que existem outras profissões que não essas de médico, advogado, engenheiro, né? (PARTICIPANTE 3, MÃE).

De toda forma, assim como os demais pais desta categoria, esta entrevistada deixa transparecer em seu discurso que sua opção inicial, no Brasil, era por uma escola que seguisse moldes tradicionais, expectativa que ela mantém. De fato, a mãe esclarece que a escolha da Escola RC deveu-se, sobretudo, à dificuldade de aceitação da matrícula da filha em instituições de ensino mais tradicionais, já que ela foi alfabetizada em inglês, mas esclarece que na transição para o Fundamental II a família poderá reorientar novamente sua escolha para uma instituição de ensino "boa", de acordo com suas palavras:

> E quando eu vim conversar, marquei de vir conversar, eu gostei muito da proposta da Escola [RC] e como a escola respeita a dificuldade de cada aluno e no caso dela [da filha] essa dificuldade de aprendizagem e que ela passasse por isso sem sofrimento. [...] E pelo que a gente comentou e eu pude perceber é que a Escola [RC] é muito preocupada com a criança estar feliz e alegre nesse processo de aprendizagem. [...] Porque o que eu tenho que prestar atenção é que nessa fase, nessa parte da infância, eu acho ótimo, tem que brincar bastante. Mas eu tenho que avaliar o perfil dela [da filha], né? Porque se ela seguir um perfil, virar para mim e falar assim: "Mamãe, eu quero ser médica, meu sonho é fazer medicina", então não dá, né? Você quer passar no vestibular que é difícil e estudar em uma escola boa, quer dizer, nós vamos ter que te colocar em um estudo tradicional. Mas se ela virar e falar assim: "Não mamãe, meu negócio é com a arte, eu quero, sei lá, entrar nessa área de cinema, expressar...", aí já não tem necessidade, porque ela vai precisar lidar mais com a criatividade, vai ter que ter um sistema que promova essa habilidade nela. Então é uma coisa assim, quando ela chegar, hoje é o 5º ano, que antigamente era o 4º que se passava de uma fase para outra é... eu vou reavaliar com a ajuda de um profissional, de uma psicopedagoga para me ajudar a avaliar qual que é o perfil dela, se eu deixo, mantenho na Escola [RC] que dessa forma vai ajudá-la ou se ela tem o perfil mais cartesiano, mais tradicional de ir para uma linha, de uma profissão estilo tradicional mesmo (PARTICIPANTE 3, MÃE).

Já este casal de pais de um aluno com necessidades especiais busca justificar a opção por manter os demais filhos em escolas tradicionais, atribuindo a eles a responsabilidade pela escolha:

> E porque não trazer os nossos meninos [os outros dois filhs]? Eu acho que é uma interrogação que fica aí. Primeiro porque a gente procurou mostrar para os meninos, né, o diferencial da Escola [RC], mas eu não posso obrigar, né? Lá no [outro colégio] nossa filha estava muito bem adaptada, muito bem na escola em notas, enfim... Então eu vou tirá-la de lá? Minha vontade era essa, para mim a [outra] escola não servia, como mãe, mas para ela, como aluna, era a melhor escola do mundo. E o [filho], nessa época ainda era muito pequeninho, estava no jardim, né? Que era o mesmo jardinzinho aquele de bairro que a gente coloca os meninos... E de lá eles fizeram um projeto para apresentar algumas escolas particulares para os meninos e ele ficou encantado pelo [outro colégio], ele se apaixonou pelo [outro colégio] e é até hoje apaixonado. Então nós não nos sentimos no direito de obrigar os nossos filhos a mudar (PARTICIPANTES 6, PAI E MÃE).

* * *

Fica claro, portanto, que as famílias da categoria A demonstram convicção na escolha da Escola RC e aderem fortemente a seus valores pedagógicos. De fato, a opção por uma escola considerada “não-tradicional”, apesar da profusão de sentidos atribuídos ao termo, ocupa um lugar importante nos processos reflexivos e de escolha do estabelecimento de ensino para estes pais. Já as famílias da categoria B deixam evidente, em suas entrevistas, que para elas a busca por uma escola “não-tradicional” significa, sobretudo, a preocupação em encontrar uma instituição de ensino que acolha e que atenda às necessidades específicas de seus filhos. Com efeito, no caso destes pais, este critério se sobrepõe a todos os demais, inclusive à sua expectativa inicial de que os filhos frequentassem escolas com características bem distintas da Escola RC.

4.3.6 A “responsabilidade social crítica” nas demandas parentais

Dentro das demandas parentais e dos critérios de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos, buscou-se identificar o eventual interesse das famílias entrevistadas pela oferta, por parte da Escola RC, de propostas pedagógicas e de ações educativas de “responsabilidade social”.

O *site* da escola apresenta alguns textos escritos por seus educadores, dentre os quais pôde ser encontrado um artigo de 2011, de autoria do diretor pedagógico, em que este sustenta a importância de se fazer uma escolha criteriosa do estabelecimento de ensino a ser frequentado pelos filhos. Neste texto, o diretor defende que, no processo de escolha, os valores, crenças e ideais dos pais devem estar alinhados com o PPP da escola:

> Essa busca deve iniciar-se por uma ampla reflexão: qual é o mundo que desejo para meu filho? Como espero que ele se insira nesse mundo e que papel ele terá na sua construção? Que valores pessoais e sociais quero que ele abrace? Acredito em educação como acúmulo de informação ou como busca e construção de conhecimento? Pretendo que a escola desenvolva o potencial intelectual do meu filho ou também sua sensibilidade, sua capacidade de relacionamento, sua ética? Desejo um mundo de competição ou um mundo de colaboração? A simplicidade ou a ostentação? A imposição ou o diálogo? A democracia ou o autoritarismo? Ser ou ter? (DIRETOR, *SITE* ESCOLA RC).

Esse texto oferece indicações sobre o tipo de proposta educativa desenvolvida pela Escola RC, e deixa claro, em outro trecho, que "[...] nenhuma escola será para todo e qualquer aluno, toda e qualquer família". De fato, a Escola RC buscar atender às demandas de um tipo bem específico de pais, que seriam seus "clientes preferenciais". Segundo o coordenador, a demanda pelo desenvolvimento de ações educativas de cunho social está presente, sobretudo, entre estes (da categoria A), que ele considera mais "politizados" e que se identificam com o PPP da Escola RC. Em sua perspectiva, nessas famílias a "responsabilidade social escolar" não aparece, por si só, como um foco no processo de escolha do estabelecimento de ensino, tampouco como uma demanda explícita, mas como "consciência de que isto é parte do processo" (COORDENADOR, ESCOLA RC).

Pelo que pôde ser averiguado na pesquisa, a demanda por propostas pedagógicas e práticas educativas de cunho social está realmente presente, em maior ou menor medida, entre a maioria dos entrevistados, tanto da categoria A, quanto da categoria B, embora tenham sido notadas diferenças marcantes em seus posicionamentos.

Na categoria A observa-se uma maior sintonia com o projeto e os valores pedagógicos da escola como exposto precedentemente. Dentro desta, quase todos os participantes defenderam a importância de ações educativas no campo social,

mas apenas uma entrevistada citou espontaneamente as propostas e práticas de natureza social como um critério de escolha da escola, embora ela tenha dissociado o que considera uma escola engajada na sociedade e preocupada com a prática da cidadania do sentido amplo de “responsabilidade social” que está sendo adotado nesta pesquisa:

> O critério na época de escolha da Escola [RC] e do [outro colégio do grupo da “Responsabilidade Crítica”] foi o Projeto Pedagógico. Eu achei que era um Projeto Pedagógico mais engajado, politicamente engajado, mais ligado à pratica da cidadania. Então, assim, o tema da sua pesquisa... eu não acho que “responsabilidade social”, que esse conceito na época me moveu, mas um conceito mais de política e de uma escola mais engajada dentro da sociedade, com um papel mais político além do operacional da educação (PARTICIPANTE 9, MÃE).

Em seguida, esta mãe também mencionou o acolhimento de alunos pertencentes a outro extrato socioeconômico e de alunos com necessidades especiais como algo relevante em sua tomada de decisão acerca da escola a ser frequentada pela filha:

> O [diretor] falou para mim do projeto de inclusão social com pessoas do Morro, do Aglomerado, que estão estudando aqui com bolsa e do projeto de inclusão de pessoas com necessidades especiais, crianças com necessidades especiais. […] Então, eu fiquei encantada com isso. Eu fiquei encantada e isso para mim era muito importante, que a [filha] convivesse com vários tipos de pessoas. [...] Então, assim, foi por isso que eu escolhi. Eu acho que a questão da escola engajada, com projeto político, projeto cidadão (PARTICIPANTE 9, MÃE).

Também outros entrevistados da categoria A mostraram-se bastante interessados e comprometidos com o projeto de “responsabilidade social” da escola, sobre o qual fizeram diversas considerações. Esta demanda ficou evidente em seus discursos e mesmo em suas ações dentro da escola, embora não tenha sido identificada, em suas entrevistas, como um critério explícito de escolha do estabelecimento de ensino. Por outro lado, ressalta-se que para estas famílias as propostas e ações da escola neste campo figuram como uma extensão de seus valores e de suas expectativas referentes à formação dos filhos, já estando quase “naturalmente” inscritas em suas demandas educativas. Como afirma o seguinte respondente, o projeto de “responsabilidade social” da Escola RC não foi refletidamente considerado em seu processo de escolha da escola, mas a preocupação com o social já era um pressuposto em sua busca:

> Eu concordo com a maioria deles [dos valores da Escola RC], concordo talvez até com a totalidade deles. Acho que são pressupostos da vida, então na minha escolha, isso não foi... não pesou, porque isso já entra como um pressuposto da formação do meu filho. Então eu crio meu filho dessa maneira. É... então eu acho que foi natural, eu caí em um ambiente que... melhor dizendo, eu levava meu filho para um ambiente em que isso fosse um valor, né? Isso não foi racionalizado na época da escolha não, mas são valores com os quais eu vivo, então, foi uma coisa natural. Não foi parte da escolha, eu não estava procurando uma escola que fosse democrática, por exemplo. Não estava, é... mas, não foi um acaso que eu tenha caído numa escola assim (PARTICIPANTE 2, PAI).

Outro entrevistado mencionou iniciativas de ações sociais, que ele próprio organiza dentro e fora da Escola RC, com o objetivo de que os alunos tenham um maior contato com pessoas de outros universos socioeconômicos e socioculturais. Por exemplo, contou que levou a filha e colegas para acompanhar a ocupação de um prédio por um grupo de "Sem Casa", e levou uma índia Maxacali para visitar a Escola RC, do que resultou um projeto de intercâmbio com a tribo. Ele também afirmou que pretende organizar ações deste tipo com o "Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra", pois acredita que estas experiências precisam ser proporcionadas às crianças e adolescentes, e encontra, na Escola RC, abertura para isto, tanto por parte dos pais quanto da equipe pedagógica.

Portanto, segundo ele, em seu processo de escolha do estabelecimento de ensino e em sua opção por uma escola "não-tradicional" está subentendida uma correspondência com sua concepção de vida e seus valores, entre os quais se encontra a "responsabilidade social". A este respeito, ele ainda sustenta:

> [...] quando você coloca um filho numa escola, com um valor desse que não é um valor barato, com um constrangimento, [...] vinte e tantos minutos pra ir e a noite são quarenta minutos, quando você coloca lá, você tem certeza de que aquilo é o melhor que você pode oferecer para ela [a filha] (PARTICIPANTE 1, PAI).

Percebe-se nesses discursos uma forte convicção das famílias em relação à escolha da Escola RC e uma consistente demanda pela oferta de ações de "responsabilidade social escolar".

Mesmo os entrevistados que não apresentaram a "responsabilidade social" como tão diretamente articulada aos seus critérios mais relevantes de escolha da escola evidenciaram, em suas reflexões, que as propostas e ações sociais por ela promovidas funcionam como um reforço de sua escolha:

> Eu acho muito importante. Acho importante entender que a desigualdade é fruto de escolhas políticas, não é o acaso e nem é a escolha individual da pessoa, né? Que tem outras questões envolvidas aí. Então... as pessoas também... assim, os alunos tem que entender acerca destes problemas sociais do país. O [filho] questiona muitas coisas que eu não sei dizer o que efetivamente nasceu da sala de aula, das discussões ou do que ele pensa, porque ele lê muito, aí eu não sei mais assim o quê que é dele mesmo, né? Mas eu acho que tem muito a ver com a escola. [Ele questiona] a desigualdade social, a sociedade capitalista, muito consumista (PARTICIPANTE 11, MÃE).

É interessante observar, ainda, que, nessa primeira categoria a preocupação principal dos entrevistados diz respeito à concretização das propostas pedagógicas e curriculares da escola em práticas que efetivamente desenvolvam disposições de "responsabilidade social" em seus filhos e que tenha reflexos no âmbito social, indo além da filantropia e do assistencialismo. É o que revela, por exemplo, o seguinte depoimento:

> Eu acho que é louvável o que a Escola [RC] faz, mas a capacidade de repercussão disso dentro da escola é muito pequena. Acho que é muito mais uma contribuição que a gente dá a outros pais, para ajudar na criação de alguns mais pobres, do que de fato fazer uma diferença (PARTICIPANTE 1, PAI).

Algumas famílias também percebem as dificuldades e limitações do projeto que a escola busca desenvolver, o qual requer a internalização dos valores da instituição por todos os envolvidos no processo educativo e a capacidade, sobretudo dos docentes, de colocá-los em prática:

> Na grade curricular da Escola [RC], na transversalidade – não é isso que o pessoal gosta de falar? Eu não decoro muito nome não – eu percebo isso, certo? Eu percebo que isso é uma realidade. Percebo também que isso é uma realidade no discurso das crianças, quando você conversa com elas, tanto com minha filha quanto com outros colegas, já na idade da minha filha vão muitas coleguinhas dormir lá em casa, então eu tenho a oportunidade de saber um pouco. Então há uma preocupação, vamos dizer assim, um certo respeito às diferenças socioculturais, certo? Em que pese, eu acho que eu já percebi em alguns instantes, também pode ser um grau de rigorismo meu, que isso é... em alguns instantes, isso não é materializado enquanto algo prático. Falado, todo mundo fala, mas deixa eu dar um exemplo: eu estava andando com três, minha filha e duas colegas na rua, né, vem um mendigo do outro lado – tá certo que o mundo de hoje é tudo televisão e tudo, colocam medo em tudo – mas elas já grudaram na minha mão, outra mudou de lado com medo. Então tem um discurso, uma lógica elas sabem, mas isso não é incorporado enquanto uma práxis (PARTICIPANTE 1, PAI).

Uma das entrevistadas recordou atividades de “responsabilidade social” já promovidas pela escola e elogiou o combate ao preconceito e a intenção formativa desta, mas deseja que estas ações sejam ampliadas:

> Essa questão ambiental, questão de trânsito, sempre a Escola [RC] está participando, ela faz alguns movimentos aqui na rua, né? Então, ela tem esse olhar. Mas eu acho que a escola tem pernas para fazer algo mais... Por exemplo: teve um ano, que não foi a turma da [filha], eram os meninos do Ensino Médio, eles visitaram o acampamento do MST, que eu achei muito legal também. Então um dos meninos, acho que do segundo ano do Ensino Médio, apresentou essa visita, esse trabalho do MST. E eles relacionaram essa visita não só à questão histórica e política do país, mas também à questão de matemática. Eles viram o escambo, as medidas, como é que eles usavam para fazer as medidas deles no acampamento, o metro, o quilo. Agora a [filha], a turma dela também já visitou, eu achei fantástico, visitou um asilo, mas um asilo de classe média, classe média alta. [...] Ah! Quando estava fazendo aquele Boulevard Arrudas, eles também visitaram o canteiro de obras, lá em frente à Praça da Estação. Entrevistaram os operários, conversaram, queriam saber se os operários sabiam a importância daquela obra para a cidade... Percebo essa preocupação da escola. Percebo que tem atividades voltadas para isso, mas acho que poderia ter mais. [...] Porque, hoje em dia, as demandas das famílias são muito em relação aos relacionamentos. Meninos que saibam se relacionar melhor com pessoas diferentes, que possam ter menos preconceitos e sejam mais abertos. [...] Então, assim, isso é uma coisa que mesmo a escola trabalhando, se a escola já trabalha o não-preconceito, a inclusão, o combate ao *bullying*, que ele existe inclusive aqui [na Escola RC] e tem que combater, isso já é um ponto relevante (PARTICIPANTE 9, MÃE).

Outra mãe mostrou-se preocupada com a angústia sentida pelo filho, por discutir e vivenciar situações de disparidade social na escola, mas não se sentir amparado e instrumentalizado quanto à possibilidade de fazer intervenções e mudar este quadro de desigualdade. Segundo seu depoimento:

> [...] caberia também à escola intervir um pouco no sentido de contar que essas questões também têm soluções, ou seja, tem propostas e tem pessoas que pensam em propostas, outras formas de organizar a vida em sociedade... a situação econômica... outro sistema, né? (PARTICIPANTE 11, MÃE).

Nota-se, portanto, que a oportunidade de convivência dos filhos com o “outro” no cotidiano escolar é considerada positiva e aparentemente não provoca preocupação nas famílias desta primeira categoria, cujos questionamentos estão direcionados à forma de concretização e aos efeitos das propostas da escola.

De todo modo, uma diferença de posicionamento pôde ser notada entre pais de crianças e de pré-adolescentes e adolescentes no que se refere a este último ponto. De fato, os primeiros ainda não identificam muitos conflitos nos

relacionamentos e parecem incentivar o convívio e o estabelecimento de relações de amizade entre os filhos e crianças de origens sociais diferentes ou que apresentam necessidades especiais:

> É... até onde eu sei, a relação é de igual para igual, é entre pares, acho que as crianças, pelo menos até onde eu tenho alcance, porque meu filho tem sete anos, as crianças ainda não têm essa noção, meu filho este ano começou a falar de colegas que moram em favela e etc., mas não havia uma conotação discriminatória na fala dele, havia uma descoberta de que há uma outra realidade social. Não era com a intenção de diferenciá-lo negativa ou positivamente, essa outra... esse outro menino. Era mais como é... descobrir, acho que a palavra é essa, descoberta de que há outras possibilidades de vida, outras possibilidades ou realidades ou imperativos sociais em um país desigual como o Brasil (PARTICIPANTE 2, PAI).

> Se minha filha estabelecesse uma relação de amizade [com uma criança de um Aglomerado] e eu estabelecesse uma relação de amizade com o pai dessa criança, não teria problema, dado o tipo de gente que eu lido o dia inteiro. Eu estou acostumado com isso, subo o morro. [...] Os pais, ao optarem pela Escola [RC] já fizeram opção por esse caminho, né? Vamos dizer assim, não é uma preocupação porque são pessoas esclarecidas, com capacidade de buscar conhecimento, de conhecer diversas possibilidades educacionais... (PARTICIPANTE 1, PAI).

Apesar disso, esta demanda muitas vezes aparece como algo angustiante e contraditório devido à insegurança que gera, como explicitado pela seguinte família, que valoriza o contato com a diversidade social, desde que dentro de certos limites:

> Eu tinha e eu tenho ainda um desejo de que ele [o filho] estude em uma escola pública aqui no Brasil, porque eu acho que a função do Estado é fornecer uma educação de qualidade. Ao mesmo tempo, eu não consegui convencer o resto da família, não só a minha esposa, também os avós... E todo mundo disse e eu também não me convenci, tanto devido ao cenário do ensino público em Belo Horizonte, principalmente na Rede Estadual e tal. [...] Tem outra questão que é a classe social que frequenta a escola, né? Isso, querendo ou não é uma coisa que eu em casa discuti com minha esposa, a gente conversou muito sobre isso assim... E ela [a esposa] falava que ela não queria meu filho em uma escola que os vários problemas sociais aparecessem o tempo todo, né? [...] Um perfil social de... mais baixo, de classe mais baixa, né, obviamente com todos os conflitos, com todos os problemas sociais da sociedade e tal... [...] Aqui tem um choque social muito grande. Mas eu acho que isso também é importante, ter esse contato com a diferença e tal. [...] Nos Estados Unidos, agora, ele [o filho] estudou em uma escola pública, e lá está em crise o país, mas mesmo assim a escola é muito boa e tudo, ele teve muito contato com pessoas do mundo inteiro, muitos árabes, sabe, imigrantes. Então foi uma coisa... lá ele teve contato com diversidade social maior do que aqui (PARTICIPANTE 12, PAI).

De toda forma, são sobretudo os pais de alunos na fase da adolescência que percebem maiores dificuldades na relação com os colegas. Uma das mães

(Participante 9), por exemplo, contou que a filha sempre se relacionou bem com duas colegas bolsistas, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive com visitas às respectivas casas. Apesar de afirmar nunca ter percebido qualquer tipo de discriminação dos colegas em relação às alunas bolsistas ou vice-versa, ela notou, no entanto, um afastamento das meninas na adolescência. Por outro lado, outros entrevistados sustentaram que o maior conflito diz respeito à relação com alunos com necessidades especiais, devido, sobretudo, a aspectos comportamentais.

Por fim, uma preocupação comum entre famílias de ambas as categorias está relacionada à questão das drogas. Ainda assim, a adesão às propostas e aos valores praticados pela Escola RC é bastante nítido nesta primeira categoria, como mostra o depoimento a seguir:

> Na turma do [filho], meninos que eu percebo que ainda estão mais para crianças que para adolescente, eu não vejo nenhuma surpresa nem dificuldade com isso [na relação com alunos bolsistas]. Ao contrário, acho, que nos maiores, que a gente tem notícias, é mais difícil por conta de droga e tudo... Aí eu acho que é um pouco mais complicado. Se der o azar dessa determinada criança ter envolvimento ou ter uma maior facilidade maior pra isso, né? O que aconteceu aqui, me parece. Mas só, não vi outro problema. Ao contrário, nós já tivemos dificuldades com meninos de posse, bem ricos, ou com alguma deficiência mesmo e, no meu entendimento, dificuldades muito maiores do tipo: “Ah, ele brigou comigo então eu vou dar um dinheiro para ele para ele parar com isso”. Isso me incomoda muito mais do que o coleguinha falar que na casa dele do lado tem um cara que usa arma, né? (PARTICIPANTE 4, MÃE).

Por sua vez, as famílias da segunda categoria mostraram-se relativamente interessadas em uma formação para a “responsabilidade social”. Embora essa demanda tenha aparecido na quase totalidade das entrevistas deste grupo, a visão dos pais entrevistados sobre as propostas e ações de cunho social da escola parecem restringir-se à iniciativa de inclusão de alunos com necessidades especiais e de bolsistas. De fato, nesta categoria, a temática da “responsabilidade social escolar” foi abordada pela maior parte dos entrevistados de maneira mais superficial, provavelmente por serem famílias mais recentes na Escola RC ou menos engajadas em seu PPP.

Por exemplo, os seguintes excertos mostram que, apesar de comentarem sobre a importância das propostas e práticas de “responsabilidade social”, essas

famílias não têm a questão como algo realmente relevante em suas demandas educativas:

> A gente vive nesta diversidade, então... conhecendo ali [na Escola RC] pessoas diferentes, ritmos diferentes então eles já vão mais preparados para a vida... a vida adulta, né? Na questão de trabalho, de responsabilidade, então isso é interessante, não é só aquele aluno que vai passar no vestibular... [...] Tem os dois lados, tanto da parte educacional como a parte do crescimento individual do aluno, vivendo com toda essa diversidade, isso também é muito interessante (PARTICIPANTE 8, MÃE).

> Eu acho que a Escola [RC] atende à demanda social, uma tentativa bonita e tudo, eu acho que deve ter um lado bom para esse aluno estar ali socializando, só que os outros alunos sabem que ele tem a dificuldade e tratam ele como a pessoa que tem dificuldade. Eu acho uma coisa muito complexa. [...] Eu... sinceramente, é um assunto a ser discutido muito ainda. Mas eu acho isso muito interessante, eu acho melhor ter [inclusão] do que não ter talvez (PARTICIPANTE 5, MÃE).

> [É importante para mim] manter isso [disposições de "responsabilidade social"] nela [na filha], porque, na escola anterior, era muito natural também, porque ela sabe, ela estudava em uma escola pública, então tinha crianças de todas as classes sociais, né? E isso se mistura bastante, não é igual ao Brasil que você identifica muitas vezes pela raça, que a gente tem esse problema histórico. Lá [nos Estados Unidos], é muito misturado, lá não existe isso. E lá é uma escola inclusiva também [...]. E isso pra ela era natural, ela conviver com todos os tipos de criança. E aqui [no Brasil] não é, né? Tem que ser uma proposta da escola, não é uma coisa que acontece naturalmente (PARTICIPANTE 3, MÃE).

O casal de pais de um aluno que apresenta necessidades especiais, por sua vez, contou que incentiva seu envolvimento em atividades de cunho social promovidas pela escola. Eles relataram, por exemplo, sua participação em uma matéria optativa, em que jovens de algumas instituições privadas de ensino, após participar de um seminário sobre sexualidade realizado em uma universidade, responsabilizavam-se por multiplicar em uma vila do município as informações a que tiveram acesso. Cabe, no entanto, refletir que esses pais se empenham muito em estimular a sociabilidade e o desenvolvimento do filho, e que fazem questão de apoiar as propostas de "responsabilidade social escolar", dado que ele próprio foi muito bem acolhido pela Escola RC, como pode ser verificado no seguinte excerto de sua entrevista:

> Mãe: O [filho] não faz distinção. Ele tem um senso ético muito... é o que eu te falei: acho que nós fomos tão rígidos, entre aspas, com ele, e trabalhamos tanto todas as questões com ele que ele ficou plenamente... ele não toca nesse assunto, para ele não interessa se é preto, se é branco,

> se vem de chinelo, se não tem, ele não faz distinção. [...] Eu acho que a escola também leva isso com muita tranquilidade, ela não destaca esse tipo de coisa... como não destacou a deficiência dele. Fulano é bolsista, fulano é do Aglomerado, não tem nada disso (PARTICIPANTES 6, PAI E MÃE).

Por outro lado, outro pai deste subgrupo mostrou-se mais sintonizado com a proposta de "responsabilidade social escolar", por ser algo já internalizado, segundo seu discurso, nos valores familiares:

> Na minha vida, eu sou um sujeito que tive uma educação muito... meu pai e minha mãe, meu tio construíram uma família com uma educação muito acelerada do ponto de vista de conviver com a diferença. Então eu sou um sujeito que convivo bem tanto com criança quanto com velhos, com qualquer tipo de pessoa. [...] Então eu saí à procura de uma escola que tivesse esse perfil. [...] Fora da escola, na verdade, o meu filho, por exemplo, ele sempre... ele adora levar coleguinhas lá em casa. Então ele convida todo mundo que ele quer. Todos que ele convidou e que se dispuseram a ir foram. E eu nunca verifiquei... eu sempre pegava o telefone do pai, eu sempre ligava do meu telefone pro pai, eu sempre fazia contato para... sempre com a permissão. Mas eu nunca verifiquei, eu nunca avaliei qual era a origem do ponto de vista socioeconômico da pessoa (PARTICIPANTE 7, PAI).

De toda forma, um importante aspecto que diferencia a adesão das famílias da Escola RC às suas propostas de "responsabilidade social" é que, de uma forma geral, enquanto aquelas da primeira categoria tendem a apresentar uma análise bastante apurada do desenvolvimento das ações de cunho social e a questionar constantemente sua efetividade (tanto no que tange ao tipo de formação que buscam para os filhos quanto aos resultados esperados), os discursos dos entrevistados da segunda categoria revelam uma maior insegurança em relação ao projeto de "responsabilidade social" e, sobretudo, ao convívio dos filhos com alunos de outros universos socioculturais e socioeconômicos ou com alunos que apresentam necessidades especiais.

Esta entrevistada, por exemplo, ao opinar sobre a relação com o "outro" no ambiente escolar, sustentou: "[a relação] é muito complicada ainda. Eu acho interessante, porque que bom que ele está lá, que bom que está havendo a tentativa, mas eu não tenho uma opinião formada sobre isso" (PARTICIPANTE 5, MÃE). Por outro lado, ela busca o lado "gratificante" e os aspectos instrumentais deste convívio, o que está aquém da finalidade formativa aspirada pela Escola RC:

> Então... pra ela é gratificante, para mim também é porque eu acho assim, não pode viver em um mundo enclausurado. A gente morava antes em um condomínio fechado e então eu faço questão de ir para a rua, de andar, de

> ir para o centro, pro centro da cidade com ela, dela andar nas ruas, sabe? De atravessar a rua, de vivenciar outros movimentos, outros barulhos, sei lá... e sair desse mundinho, né? Você não anda em lugares que outro tipo de pessoa anda, outro tipo de classe social mesmo, né? (PARTICIPANTE 5, MÃE).

Percebe-se, portanto, que os discursos das famílias da categoria B se aproximam mais dos depoimentos obtidos no primeiro caso (a "Solidariedade Instrumental"), assim como sua colaboração com ações de cunho social fora do ambiente escolar. Com efeito, conforme visto na seção precedente, algumas das famílias da Escola RC têm um envolvimento mais superficial com estas ações, dedicando-se a atividades de caráter predominantemente beneficente e filantrópico, enquanto apenas uma parcela dos pais se mostra engajada em ações sociais mais consistentes.

Uma exceção é a deste pai, que mostra ter uma visão mais ampla das ações de "responsabilidade social" desenvolvidas na escola:

> Vou te dizer o seguinte: a escola tem uma proposta. O papel aceita muito bem qualquer coisa que você escreve. A proposta da escola é uma proposta interessante em todos os aspectos. [...] Aqui [na Escola RC] tem muitas pessoas que são perfeitamente... que já internalizaram perfeitamente o Projeto Político Pedagógico da escola. Contudo, a gente observa várias pessoas que ainda estão aprendendo e ainda estão por aprender. [...] Com certeza o diretor, até uma linha embaixo, eles estão muito bem sintonizados com a proposta, mas a gente vê, observa certos momentos em que o próprio professor, ele precisa de um ajuste maior, ele precisa de um aprendizado maior, ele precisa conhecer melhor todo o processo. Não adianta eu falar que a escola é inclusiva e colocar uma criança com inclusão social, uma inclusão física e colocar aqui dentro e falar que isso é inclusão. Mas é preciso que todas as pessoas tenham uma consciência de como agir, de como se relacionar, entendeu? [...] Então eu acho que a ação formativa da escola é pequena. Apesar de saber que ela é feita no dia a dia, mas eu ainda acho que ela tem que ser mais efetiva (PARTICIPANTE 7, PAI).

Ainda assim, são as entrevistas das famílias da categoria A que estão mais afinadas com o discurso e as propostas pedagógicas e com as práticas educativas de "responsabilidade social" da Escola RC. Destarte, foi possível destacar, através dos depoimentos destas famílias, algumas características bastante distintivas deste subgrupo, no qual a "responsabilidade social escolar" aparece como uma importante demanda e como um fator que reforça a escolha do estabelecimento de ensino para os filhos:

- preocupação com uma formação escolar considerada “não-tradicional”, que desenvolva a capacidade de análise crítica e propicie a liberdade de expressão e o convívio com as diferenças;
- participação em ações sociais de caráter não-assistencialista, dentro e fora do ambiente escolar;
- adesão às propostas e práticas de “responsabilidade social escolar”, vistas como uma extensão dos valores defendidos e praticados no seio familiar.

5 QUE “RESPONSABILIDADE SOCIAL” É ESSA?

Este capítulo tem como intuito interpretar, conjuntamente, os três casos investigados, buscando, em um primeiro momento, pontos de convergência e de divergência entre as propostas pedagógicas e as práticas educativas de cunho social das escolas pesquisadas, e analisando, em seguida, os diferentes sentidos atribuídos pelas famílias entrevistadas às atividades de “responsabilidade social” desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino frequentados pelos filhos e seu papel relativo em suas demandas educativas.

Desse modo, buscar-se-á responder às principais indagações levantadas na introdução deste estudo, bem como a outras surgidas em seu desenvolvimento, como as que seguem: no mercado escolar privado, de que forma propostas pedagógicas e ações educativas voltadas para a “responsabilidade social escolar” se manifestam na oferta escolar? Que sentidos esse conjunto de propostas e práticas assume para os atores? Como a “responsabilidade social escolar” se articula com as demandas e os processos parentais de escolha do estabelecimento de ensino, em um contexto em que as relações das famílias com as escolas parecem cada vez mais marcadas pela mercantilização da educação e pela busca de interesses privados?

5.1 Análise comparativa das propostas e práticas escolares de “responsabilidade social”

Conforme demonstrado no decorrer deste estudo, observa-se atualmente uma complexificação da oferta escolar em nosso país, a qual é marcada por uma crescente diversificação das propostas e práticas pedagógicas, sobretudo no segmento do mercado escolar privado direcionado à classe média em suas frações mais elevadas. Essa diversificação busca atender às demandas parentais, também elas segmentadas, e construir uma imagem atrativa aos clientes, os quais procuram para os filhos estabelecimentos de ensino que correspondam às suas expectativas formativas e aos seus valores e visões de mundo, voltados, em grande parte, às exigências do mercado de trabalho.

Essa oferta escolar diversificada guarda uma forte correspondência com as principais demandas educativas do público das escolas pesquisadas, como será

trabalhado na próxima seção. No que se refere especificamente ao mundo escolar, as instituições selecionadas para o estudo de caso mostraram-se representativas da tipologia dos estabelecimentos privados de ensino, proposta no início deste trabalho, com o propósito de distingui-los segundo suas propostas pedagógicas e práticas educativas de “responsabilidade social”. Em linhas gerais, pode-se afirmar que a presença de uma preocupação com o que foi chamado de “responsabilidade social escolar” é relevante no universo investigado, constituindo parte das estratégias de diversificação das propostas pedagógicas das escolas. A divulgação de premiações por elas recebidas em função de sua atuação no campo social e a participação em eventos nacionais e internacionais voltados para a “responsabilidade social” nas ações educativas confirmam a crescente importância que a temática tem assumido no campo educacional, tornando-se recorrente nos discursos escolares.

Para além da frequência com que a temática aparece nos discursos institucionais, a análise dos *sites* e de materiais publicitários das escolas que compuseram o levantamento inicial desta pesquisa também demonstrou a existência de uma considerável similaridade entre a terminologia por elas adotada para divulgar as próprias propostas de cunho social. De fato, termos com diferentes denotações, como caridade, assistencialismo e voluntariado, dentre outros, costumam ser usados indistintamente no universo investigado, dando-se pouca atenção à polissemia carregada pela expressão “responsabilidade social”. Apesar disso, quando se trata da temática aqui estudada, a hipótese de Silva (2003) de que diferenças sutis ou retóricas entre as propostas das escolas se traduzem em práticas em grande medida semelhantes confirmou-se apenas parcialmente. Com efeito, embora tenha sido notada certa repetição nos formatos das ações sociais praticadas pelas escolas (especialmente visitas a instituições carentes e campanhas de doação), uma análise criteriosa dos sentidos subjacentes aos seus discursos e das formas como estes se concretizam em ações sociais revelou diferenças substanciais, sobretudo no que diz respeito a suas finalidades educativas.

A tipologia das instituições de ensino mostrou-se de grande valia na sistematização de tipos-ideais, que propiciaram que fossem detectados, mediante a pesquisa empírica, tanto pontos de convergência quanto aspectos divergentes entre as propostas e práticas escolares de “responsabilidade social” investigadas. Para possibilitar a análise comparativa proposta nesta seção, serão retomadas, de forma

sucinta, as características distintivas de cada caso estudado, e apresentados aspectos comuns às propostas e práticas de cunho social das três escolas.

Em conformidade com o modelo tipológico adotado, verificou-se, no primeiro caso – pertencente ao grupo da “Solidariedade Instrumental” –, a predominância de propostas e práticas de “responsabilidade social escolar” ditas solidárias. O nome conferido a este grupo, formado por instituições de ensino tanto laicas quanto confessionais, mostrou-se apropriado, pois, assim como detectado na análise inicial, também na escola escolhida para representá-lo o “outro” é concebido como destinatário da solidariedade, e aqueles que promovem tais ações são colocados em uma posição de superioridade. Além disso, pôde-se perceber, seja na análise documental, seja na pesquisa de campo, a presença de uma relação estratégica e utilitária da escola investigada com as atividades promovidas na esfera social, que, embora bastante diversificadas – campanhas de recolhimento de donativos, monitoria em escola municipal, visitas a instituições carentes, campanha de ajuda às vítimas do terremoto no Haiti – têm como característica comum uma busca por efeitos positivos que essas experiências possam trazer aos alunos envolvidos nos projetos sociais, garantindo, ademais, uma utilização “construtiva” e controlada do tempo livre.

De fato, uma finalidade subjacente às propostas de ação social de escolas dessa categoria é que elas sirvam como mais um instrumento de fortalecimento de vantagens competitivas entre os alunos, como o enriquecimento da aprendizagem, a construção de habilidades de empreendedorismo, gestão e liderança e a capacidade de planejar, organizar e implementar as diversas etapas das atividades programadas, intervindo diretamente na esfera social e exercendo um papel de protagonismo nas relações com outros grupos sociais. A proposta de formação de “líderes socialmente responsáveis”, especificamente, responde a uma demanda fortemente presente no hodierno mercado de trabalho, à qual a escola investigada neste primeiro grupo está bastante atenta. As famílias entrevistadas também reconhecem essa importância, para a manutenção da posição social ocupada, propiciando, dentre outras coisas, o estreitamento de laços sociais entre os alunos participantes e a construção de um perfil profissional adequado às novas exigências mercadológicas.

Cabe destacar que, em sua maioria, essas ações escolares de cunho social consistem em projetos de caráter extracurricular e de participação voluntária, a fim

de não prejudicar o desempenho escolar e a preparação dos alunos para os exames e garantir a boa reputação e a tradição de excelência acadêmica da escola, já consolidada no imaginário coletivo da sociedade belo-horizontina. Assim, viu-se, por exemplo, que suas propostas pedagógicas de voluntariado não contam com a participação das turmas do último ano do Ensino Médio, que se dedicam a aulas em período integral como meio de reforçar a preparação para o vestibular e o Enem. Outro fator relevante é a preferência pela participação de alunos com bom desempenho acadêmico nos projetos sociais, devido à menor probabilidade de que seus resultados escolares sejam negativamente afetados pelo envolvimento nessas atividades, as quais demandam uma dedicação fora do tempo e do espaço escolar. Essa postura da escola corresponde, ademais, às expectativas das famílias de que seja conferida prioridade à formação acadêmica dos filhos.

Vale também ressaltar que, concomitantemente às atividades de "responsabilidade social", essa escola do primeiro grupo promove palestras e oferece aulas, em diversas disciplinas, sobre temáticas relacionadas a cada tipo de ação desenvolvida. Desse modo, como mencionado anteriormente, os projetos sociais colocados em prática promovem não apenas a sensibilização dos alunos em relação aos grupos socialmente menos favorecidos, mas também propiciam a eles um aprofundamento da aprendizagem em diversas áreas e a capacidade de gerir projetos e de coordenar e monitorar as atividades durante todo o processo de implementação, cumprindo, assim, a função instrumental desses. A participação em atividades de "responsabilidade social" consiste, de fato, em uma das formas pelas quais o corpo discente dessa instituição de ensino aprende a exercer a liderança, conscientizando-se dos problemas sociais e construindo conhecimentos e habilidades necessários a uma atuação protagonista no mundo social.

Além das finalidades instrumentais subjacentes às propostas pedagógicas de "responsabilidade social" dessa escola, alguns aspectos assinalam uma importante diferença entre suas práticas educativas e aquelas desenvolvidas nos outros dois casos investigados. Um desses diferenciais consiste na inclusão, no currículo escolar dos últimos dois anos do Ensino Fundamental e dos dois primeiros anos do Ensino Médio, da disciplina optativa de "Voluntariado": como visto no capítulo anterior, os voluntários que cumprem uma carga horária anual de cinquenta horas de participação em projetos sociais têm a disciplina integrada a seu histórico escolar e recebem um *bottom* e um "Certificado de Voluntariado". Outro importante aspecto,

não verificado nos outros estabelecimentos estudados, é a ênfase na preparação e treinamento dos alunos voluntários para um exercício eficaz das ações sociais, de modo a não afastar a prática do voluntariado dos objetivos formativos dessa escola.

Duas ações sociais chamaram a atenção nesse caso, devido ao seu formato diferenciado. Uma delas foi a Campanha Pró-Haiti, direcionada para fora do país, refletindo uma prática bastante usual entre as famílias dessa escola de contato, vivências e atuação no contexto internacional. Também a monitoria escolar oferecida a crianças de uma escola municipal possui características distintivas, ao menos em seu projeto original, o qual tinha como foco atividades de reforço escolar a serem ministradas pelos próprios alunos da escola investigada, objetivando, dentre outras coisas, o fortalecimento de seus próprios conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, como a capacidade de organizar e de expor determinados conteúdos curriculares. Mesmo com a alteração da estrutura da monitoria, que passou a consistir em atividades lúdicas e em dinâmicas - voltadas principalmente ao reforço da autoestima e à diminuição da agressividade e das dificuldades nas relações interpessoais das crianças atendidas –, os monitores continuam tendo a possibilidade de coordenar o projeto em suas várias etapas, em parceria com os agentes da pastoral, e de assumir uma posição de destaque na organização e na condução das atividades.

Já o segundo caso investigado – a “Caridade Cristã” – apresenta propostas e práticas de “responsabilidade social” inspiradas nos valores cristãos de fraternidade, de compaixão e de ajuda ao próximo, o que justificou o nome atribuído a este grupo na tipologia, formado exclusivamente por instituições de ensino confessionais. As práticas de cunho social da escola investigada – em sua maioria de caráter filantrópico e assistencialista – distinguem-se daquelas desenvolvidas no primeiro caso não pelo tipo ou pelo formato das ações propostas, mas por seus objetivos formativos, direcionados à sensibilização dos alunos para causas sociais e ao desenvolvimento de atitudes de tolerância e de altruísmo, típicas de uma concepção cristã da formação escolar.

Apesar de tratar-se de um estabelecimento de ensino tradicional em Belo Horizonte, a escola deste segundo grupo não é reconhecida pela excelência acadêmica ou pela proposta de formação de líderes, mas por sua formação humanística, inspirada em valores cristãos. Assim, o que diferenciou o discurso dessa instituição foi o fato de suas propostas pedagógicas de “responsabilidade

social” estarem voltadas, sobretudo, à prática de ações de caridade, baseadas na crença cristã em uma “humanidade comum”. Assim, foi exposto que, além das obras sociais da congregação religiosa que dirige esse estabelecimento de ensino, o principal projeto social que envolve o corpo discente – denominado pela escola de Projeto Sociocultural – consiste, em linhas gerais, na arrecadação de donativos para instituições carentes e em visitas semanais a creches, hospitais e asilos, propiciando um contato frequente de seu alunado com indivíduos de outras condições sociais.

O Projeto Sociocultural, assim como os projetos sociais examinados no primeiro caso estudado, é colocado em prática durante todo o ano letivo e não apenas esporadicamente, como usual em muitas das instituições de ensino que compuseram o levantamento, de acordo com os materiais consultados. Outro ponto em comum com o primeiro caso é o caráter extracurricular e voluntário das visitas. De fato, embora os alunos sejam incentivados pela escola a participar das atividades, a decisão por um maior ou menor engajamento é deixada a critério das famílias e deles próprios.

Em ambos os casos as visitas são oportunizadas apenas aos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, considerados mais maduros e em idade mais apropriada para o envolvimento em atividades presenciais em instituições carentes, sobretudo no caso dos hospitais. Ainda que a escola não exclua de suas propostas de “responsabilidade social” o último ano do Ensino Médio, também neste colégio esta é a série em que há menor participação dos jovens em atividades sociais, devido tanto ao aumento da carga horária semanal de aulas quanto à exigência das próprias famílias de uma maior dedicação dos filhos aos estudos e à preparação para os exames que se seguem à conclusão do Ensino Básico. Ademais, uma regra da escola é que alunos com problemas de desempenho escolar ou de disciplina não se inscrevam para acompanhar as visitas, as quais assumem, portanto, um caráter de recompensa àqueles com mais alto perfil acadêmico.

Já as campanhas de doação e os demais eventos solidários que ocorrem no ambiente escolar, como festividades em que há arrecadações de donativos (Páscoa, Festa Junina, Festa de Natal e outras) contam com a contribuição dos mais novos, o que é visto como forma de envolver as crianças, desde cedo, nas ações sociais promovidas pela escola. São também planejados projetos transdisciplinares para os alunos de todas as faixas etárias, tendo como temas a paz, a amizade, a

solidariedade e outros, os quais partem, principalmente, de reflexões surgidas nas aulas de Ensino Religioso. Não obstante o fato de que esses projetos, quando abordados de forma articulada aos conteúdos curriculares das diversas disciplinas, contribuem para o aprofundamento da aprendizagem, as temáticas trabalhadas aproximam-se em maior medida da proposta de formação de valores, não exercendo uma função tão evidentemente cognitiva ou instrumental, como no caso anterior.

Por fim, outro ponto relevante neste segundo caso investigado é a ênfase conferida pela escola ao sentimento de retribuição emocional, derivado do ato de auxílio ao próximo, de que se beneficiam os participantes das atividades de cunho social. De fato, essa instituição, assim como as demais pesquisadas, almeja, por meio das atividades de "responsabilidade social", propiciar uma conciliação, ainda que instável, entre o "bem pessoal" e o "bem comum", presente de forma conflitante, de acordo com Van Zanten (2009), nas demandas de parte das famílias de classe média preocupadas com as finalidades sociais da educação escolar.

No terceiro caso – "Responsabilidade Crítica" –, verificou-se uma predominância, nos discursos e nas propostas pedagógicas de natureza social, da busca explícita pela apreensão intelectual e pela conscientização dos alunos sobre disparidades socioeconômicas e socioculturais, preparando-os para conviver e para atuar de forma socialmente comprometida em uma sociedade fundada em pressupostos igualitários. Daí o nome atribuído na tipologia a este último grupo, formado por um número reduzido de escolas laicas, cujas propostas formativas de "responsabilidade social" apoiam-se sobre uma concepção democrática de sociedade e têm como finalidade estimular uma posição crítica dos alunos diante das relações desiguais que marcam nosso contexto social. Além da utilização de termos recorrentes nos dois casos anteriores, o discurso da escola estudada neste terceiro caso é bastante ilustrativo de sua concepção de educação, baseada em valores como a oposição à exclusão e à discriminação em suas diversas formas, a defesa da liberdade de expressão do ser humano, a construção do exercício da democracia e a crença na possibilidade de mudança e de amenização dos problemas sociais.

Um fator que diferencia as ações sociais desta instituição de ensino daquelas praticadas nos outros grupos é que a "responsabilidade social" é aqui trabalhada cotidianamente, envolvendo todo o corpo docente e discente e, em alguns casos,

também os demais funcionários da instituição. De fato, a atuação socialmente responsável dos alunos é fortemente incentivada, priorizando-se a construção de um ambiente escolar que acolha a diversidade nas relações cotidianas e que contemple a inclusão de questões sociais também no currículo prescrito para as várias etapas da formação escolar. Esta instituição evita que a "responsabilidade social escolar" se concentre em projetos e atividades extracurriculares e voluntários e rejeita ações de caráter assistencialista e filantrópico.

Foi visto que as práticas sociais desta escola dividem-se em dois pilares principais: por um lado, há a inclusão, no ambiente escolar, de bolsistas com comprovada situação de carência econômico-financeira e de alunos com necessidades especiais; por outro, é proposta a abordagem de temas sociais em todas as áreas disciplinares, de forma integrada ao currículo escolar.

Retomando-os brevemente, pôde-se confirmar, em relação ao primeiro pilar, que, em conformidade com sua filosofia educacional e sua proposta pedagógica, esta instituição de ensino incentiva a abertura à diversidade no cotidiano escolar e não apenas mediante intervenções esporádicas – geralmente organizadas fora dos muros escolares –, como nos outros casos estudados. Para tanto, destina-se, em cada série dos vários segmentos, uma vaga a alunos que apresentam necessidades especiais e duas, a bolsistas. O objetivo desse contato cotidiano com as diferenças é que os alunos, independentemente de suas características físicas, cognitivas, econômicas ou culturais, reconheçam-se como singulares, mas com igual direito à dignidade, e vivam as diferenças de maneira respeitosa. Como verificado na pesquisa empírica, isso não significa que não existam situações de exclusão e dificuldade nos processos de sociabilidade, mas sim que, ao invés de veladas, estas são vivenciadas e abertamente discutidas e negociadas. O que se busca é uma solução conjunta e não imposta aos conflitos, de modo que os alunos aprendam efetivamente a acolher e a lidar com as diferenças, posicionando-se contra as desigualdades, em um ambiente rico de situações de aprendizagem e que reflita a realidade social.

No que se refere ao segundo pilar, cabe relembrar as dificuldades de se desenvolver uma proposta curricular centrada na "responsabilidade social". De fato, foi possível notar, em campo, que discussões e reflexões sobre problemas sociais, de forma articulada aos conteúdos de cada área de ensino, surgiam mais constantemente nas disciplinas não convencionais ou com menos peso na grade

curricular (como Filosofia/Aikidô e Assembleia Escolar) cujos professores mostraram-se mais abertos ao tratamento de temas sociais, geralmente excluídos ou tratados apenas superficialmente em currículos tradicionais, ou em alguma disciplinas optativas voltadas especificamente à temática. Por outro lado, essas reflexões mostraram-se menos frequentes nas matérias convencionais (como Matemática e Ciências Naturais), o que se deve, entre outros fatores, à preocupação dos docentes destas disciplinas com a transmissão dos conteúdos e com o cumprimento das exigências programáticas e à sua falta de preparação para uma atuação que fuja aos moldes tradicionais. Assim, apesar de captarem o interesse dos alunos por questões relacionadas às diferenças sociais, de gênero e de raça, à construção das identidades e às relações de poder presentes na sociedade contemporânea – conteúdos estes contempladas pelo PPP da escola –, os professores entrevistados não identificavam com facilidade possibilidades para que essas temáticas fossem abordadas dentro dos conteúdos formais por eles trabalhados.

De todo modo, é notável que, na escola investigada, ao contrário dos dois casos anteriores, as propostas pedagógicas e as atividades de “responsabilidade social” são aprofundados à medida que os alunos avançam do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, cuja grade curricular, organizada em torno de diferentes áreas de interesse (Mundo da Cultura e das Linguagens, Mundo da Ciência, Mundo do Trabalho e da Política e Mundo do Corpo e da Mente, além de disciplinas optativas variadas), não confere ênfase excessiva ao vestibular e ao Enem.

Apesar disso, puderam ser percebidos traços de uma abordagem instrumental também nas propostas de “responsabilidade social” deste estabelecimento. Exemplos disso são a transmissão de uma imagem escolar distintiva e exclusiva no contexto educacional e a oferta de situações de aprendizagem diferenciadas, que atendam à necessidade, verificada entre as demandas formativas de seu público, de uma maior convivência dos jovens com a diversidade e de uma formação de indivíduos flexíveis e abertos às mudanças sociais. Por outro lado, é intencionalmente rejeitada a perspectiva filantrópica e assistencialista de “responsabilidade social”, típica de instituições de ensino confessionais, sobretudo nos casos em que a atuação na esfera social guarda, dentre seus propósitos, uma intenção de redução nos impostos. Nessa última escola

investigada, ao contrário, a “responsabilidade social” foi defendida como fruto de uma opção política e pedagógica; por motivos semelhantes, premiações por ações escolares de “responsabilidade social” são vistas com reticência, devido à sua clara associação com estratégias de *marketing*, utilizadas por muitas instituições de ensino para atrair e aumentar a clientela. Essa recusa a certificações, de fato, parece ser um traço identitário deste grupo, conforme detectado já na análise inicial dos *sites* institucionais.

É possível concluir, portanto, que as propostas pedagógicas e práticas educativas de “responsabilidade social” desenvolvidas pelas três instituições de ensino investigadas no estudo de caso forneceram suporte empírico à classificação das escolas pertencentes ao universo estudado em três grupos, na tipologia construída para esta pesquisa.

Primeiramente, pôde-se notar que, apesar do emprego de termos similares e polissêmicos nos discursos transmitidos pelas escolas pesquisadas em *sites*, redes sociais e outras fontes da *internet*, bem como em jornais institucionais, *folders* e materiais publicitários de diferentes tipos, os projetos sociais propostos e praticados expressam finalidades formativas distintas. De fato, em meio à mescla de termos com significados vagos, foram encontradas nas propostas pedagógicas estudadas expressões bem típicas de cada grupo, dando sustentação à classificação dessas escolas dentro da tipologia com que se trabalhou, segundo a predominância de valores relacionados à formação religiosa, à fraternidade e ao auxílio de tipo assistencialista aos “mais necessitados” – “Caridade Cristã”; à formação de líderes empreendedores e protagonistas nas relações sociais – “Solidariedade Instrumental”; ou à convivência com a diversidade, à compreensão intelectual dos problemas sociais e ao comprometimento com formas sociais mais igualitárias e democráticas – “Responsabilidade Crítica”.

Em relação à oferta concreta de ações escolares de cunho social, também verificou-se, no levantamento inicial, uma recorrência de atividades bastante similares. Isso confirmaria a ideia defendida por Lipovetsky (2008) de que as sociedades atuais, expostas a uma multiplicidade de modelos que visam atender, em diversos campos sociais, a pluralidade de demandas e de possibilidades de escolhas, acabam se defrontando, contraditoriamente, com pequenas variações em fórmulas já experimentadas, que ele denomina de “novidades no clichê”. Ele usa como exemplo as incessantes modificações na moda dos vestuários, que

geralmente mantêm as estruturas quase inalteradas e atuam principalmente sobre os elementos superficiais e os detalhes (ornamentos, acessórios e outras sutilezas), sendo raras as verdadeiras inovações.

No entanto, o trabalho de campo permitiu uma compreensão contextualizada dos modos com que as propostas pedagógicas de cada um desses estabelecimentos de ensino se articulam com suas práticas de "responsabilidade social", dando origem a modelos diferenciados, ainda que estruturalmente similares, sobretudo nos dois primeiros casos investigados, nos quais atividades semelhantes – campanhas de doação e visitas a instituições carentes – são desenvolvidas com objetivos distintos. O terceiro caso investigado teve apenas uma breve experiência nesse sentido, a qual, no entanto, foi rapidamente percebida pela equipe pedagógica como contraditória à visão de "responsabilidade social" da instituição. Foi também possível observar, nas três escolas, que as práticas de cunho social foram aprimoradas no decorrer do tempo, assumindo contornos mais condizentes com o perfil e os objetivos formativos de cada uma delas e ganhando, por vezes, um caráter bastante distintivo. Provas disso são a Campanha Pró-Haiti e a monitoria escolar, no caso da "Solidariedade Instrumental", e a inclusão de bolsistas e de alunos com necessidades especiais e a abertura curricular a questões sociais, no caso da "Responsabilidade Crítica".

Apesar da diversidade inscrita nas finalidades últimas das propostas e práticas de "responsabilidade social" dessas escolas, isso não exclui a existência de aspectos que as aproximam, principalmente quando se trata de propósitos de caráter mais instrumental, que surgem como uma resposta às demandas expressas por seus usuários. Um deles diz respeito ao estímulo a um contato "controlado" ou "vigiado" com indivíduos de outros universos socioculturais, tido como meio para favorecer o "conhecimento de mundo" e a aprendizagem dos alunos, dentre outras finalidades. O controle do contato com o "outro" se verifica em maior medida nos dois primeiros casos, em que não há uma proposta bem definida de inclusão e nos quais as ações de cunho social são ocasionais e, em sua maior parte, direcionadas para fora dos muros escolares. Essas ações de doação e de visitas a instituições carentes mostraram, ademais, carregar uma visão do "outro" considerado não como sujeito de direitos, mas como destinatário de assistência social. Esse controle é bastante reduzido no terceiro caso, em que a convivência diária, no cotidiano escolar, entre alunos com diferentes perfis permite o desenvolvimento de processos

de sociabilidade, a criação de laços de amizade e a construção de habilidades para lidar com as diferenças. De todo modo, também nessa última escola foi constatado que o contato é mediado pela instituição de ensino e que alguns pais se servem de estratégias para evitar que os laços se aprofundem fora da escola.

Outro ponto em comum, sobretudo entre a “Caridade Cristã” e a “Solidariedade Instrumental”, é a já mencionada retribuição emocional proporcionada aos alunos participantes de atividades de voluntariado que, ao oferecer ajuda aos “mais necessitados”, experimentam um sentimento de gratificação derivado do exercício da solidariedade. Além disso, as três escolas citam outros aspectos benéficos supostamente resultantes do envolvimento nas ações de cunho social, como o amadurecimento dos alunos, o fortalecimento de virtudes morais e o resgate de valores e de atitudes relacionados à ética, à cooperação, ao altruísmo e à tolerância, fundamentais em qualquer proposta formativa humanística. A vivência de experiências concretas contribuiria também para a formação para a cidadania e a sensibilização e a conscientização sobre os problemas sociais.

Cabe, porém, ressaltar que esses supostos efeitos positivos que integram os discursos institucionais que sustentam as propostas e práticas de “responsabilidade social” dessas escolas não puderam ser analisados de maneira a explorar sua efetividade, o que fugia aos propósitos e às possibilidades desta investigação. Apesar disso, a pesquisa empírica forneceu indicações de que algumas das práticas escolares de “responsabilidade social” investigadas revelam contradições internas, sobretudo quando promovidas por estabelecimentos privados de ensino que se constituem como espaços em que os alunos reforçam seu sentimento de diferença em relação a outros grupos sociais e aprendem a ocupar posições de *status*. De fato, não são raras as vezes em que os projetos sociais, na forma como são desenvolvidos, são incapazes de fazer com que os participantes sintam-se realmente envolvidos na questão das desigualdades.

De todo modo, os valores e atitudes que tais atividades pretendem desenvolver nos educandos estão sendo considerados, neste estudo, apenas como uma faceta da oferta escolar, a qual expressa a inegável importância que a temática da “responsabilidade social” adquiriu em várias esferas da vida social, dentre elas o mundo da escola. Isso não exclui o fato anteriormente mencionado de que tais propostas possam ser usadas – em muitos casos, mas em graus diferentes –, como estratégias de *marketing* dos estabelecimentos, que ampliam seus “cardápios

formativos", para atender à variedade de demandas parentais existentes na atualidade.

Contudo, o fator mais significativo para fins desta pesquisa é a confirmação da crescente oferta de propostas pedagógicas de "responsabilidade social escolar", as quais se concretizam em uma relativa variedade de modalidades de intervenção educativa sobre o social. As convergências e divergências entre projetos sociais precisam ser consideradas em suas relações com as demandas parentais, para uma melhor compreensão do fenômeno da "responsabilidade social" no atual mercado escolar, em suas diferentes manifestações. As famílias, concebidas como co-produtoras da realidade educacional, constituirão, portanto, o cerne da seção que se segue.

5.2 Análise comparativa das demandas parentais pela "responsabilidade social"

Na tentativa de caracterizar, ainda que de maneira aproximativa, o universo social pesquisado, e de traçar um perfil das 32 famílias investigadas, procurou-se seguir fundamentalmente a perspectiva de Bourdieu (2007), embora examinando com cautela certos elementos de sua análise, hoje inadequados para a compreensão de um contexto temporal e cultural bastante distinto do universo social por ele estudado. Em especial, considerou-se necessário operar uma tentativa de adequação das teses bourdieusianas à escala microssocial, sem prescindir, além disso, de alguns postulados da Sociologia da Individualização, os quais apontam para as disposições mais híbridas e móveis assumidas atualmente pelos indivíduos, em um contexto social que assume contornos instáveis e flutuantes.

Como decorrência dessa nova configuração do mundo social, foi visto que o operador analítico "classe social", por si só, tornou-se insuficiente para descrever certas práticas e trajetórias. Assim, buscou-se por meio do questionário analisar a rede de características primárias e secundárias do grupo pesquisado, ou seja, sua distribuição patrimonial, a trajetória de seus membros dentro da posição ocupada e aspectos simbólicos relacionados às principais práticas e propriedades constitutivas de seu estilo de vida. Já a entrevista teve como intuito principal explorar as relações de ajuste e de reajuste entre disposições adquiridas pelos respondentes e o mercado escolar, dentre outros fatores, para melhor compreender suas

especificidades na relação com a escola, em especial os critérios parentais preponderantes no ato de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos e, no âmbito deste, a eventual demanda por propostas pedagógicas e práticas educativas consideradas de “responsabilidade social”, conforme a perspectiva adotada nesta tese.

Dito isso, foi possível notar, como visto no capítulo precedente, que os participantes da pesquisa atendidos pelas três instituições de ensino investigadas apresentam, em sua maioria, um perfil socioeconômico e cultural próprio da classe média em suas frações superiores, e demonstram estar em uma trajetória social ascendente em relação à geração precedente: residem em bairros muito bem posicionados no IDH de Belo Horizonte, possuem uma prole reduzida que lhes permite um investimento mais intenso na vida escolar de cada filho, apresentam um elevado nível de escolarização e exercem atividades profissionais cujo exercício requer, na maior parte das vezes, uma formação em nível superior. Além disso, pôde-se detectar certa uniformidade de hábitos e práticas socioculturais, típicos de segmentos em posições elevadas na escala social.

No que se refere às relações dos investigados com a educação escolar, a análise das demandas educativas parentais revelou haver uma estreita semelhança com as expectativas, identificadas por autores como Ballion (1980) e Nogueira (2004), como centrais para categorias específicas de famílias pertencentes às frações superiores da classe média. Assim, observou-se, entre os entrevistados, que as famílias detentoras de alto capital cultural e mais bem posicionadas na estrutura social tendem a procurar para os filhos escolas cuja ênfase esteja na competitividade, na reputação acadêmica e na preparação dos alunos para as exigências do mercado de trabalho que enfrentarão futuramente. As famílias mais apegadas ao capital econômico e que a ele devem, em grande parte, sua ascensão social, priorizam escolas que propiciem uma ampliação do capital social, em ambiente seletos e homogêneos ofereçam, deixando a qualidade do ensino em segundo plano, visto que não depositam na instituição escolar todas as suas expectativas ascensionais. Já aquelas cujos filhos apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou de adaptação ao ambiente escolar recorrem a instituições de ensino consideradas de “*rattrapage*” ou de refúgio, por apresentar um menor nível de exigência acadêmica aliado ao atendimento personalizado e preocupado com as necessidades individuais de cada aluno. As chamadas “frações modernistas” das

camadas favorecidas desse estrato social, por sua vez, demonstram uma preferência por instituições de ensino com projetos pedagógicos tidos como inovadores ou menos tradicionais.

Portanto, pode-se supor que, em linhas gerais, as principais demandas e critérios parentais de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos não sofreram alterações substanciais nesse meio social em relação a aspectos evidenciados em estudos anteriores. No entanto, uma análise pormenorizada das relações família-escola na atualidade aponta para a necessidade de se voltar à escala microssocial, e mesmo individual, para melhor apreender as mudanças graduais, porém significativas, ocorridas nos processos de escolha do estabelecimento de ensino (e nas próprias características da oferta escolar). Esses processos, cada vez mais multifacetados, ainda podem, em parte, ser associados às escolhas típicas da classe social de pertencimento. No entanto, variações nos processos reflexivos e nas condutas parentais, verificadas entre e dentro dos grupos pesquisados e até mesmo no interior das unidades domésticas, mostraram também o caráter mais ativo das tomadas de decisões, não sendo possível reduzi-las unicamente à posição social.

Assim, por um lado, esta análise evidenciou certa regularidade nas condutas educativas das famílias interrogadas, identificando pontos em comum no processo de escolha da escola para os filhos. Por outro lado, no que interessa à presente pesquisa, foi visto que diferenças importantes marcam os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa às propostas pedagógicas e às práticas educativas de “responsabilidade social”, como consequência de suas experiências e trajetórias individuais e de diferentes expectativas e graus de conhecimento do sistema escolar, o que confere certa autonomia às ações dos indivíduos em relação às condutas mais tipicamente adotadas dentro do próprio estrato social de pertencimento.

Levando isso em consideração, cabe primeiramente destacar que os participantes da investigação se revelaram detentores de competências indispensáveis à decodificação do sistema de ensino, tanto no que se refere à organização formal (ramos de ensino, cursos, tipos de estabelecimento) quanto no que diz respeito à compreensão das sutis hierarquias existentes dentro de ramificações escolares de uma mesma rede de ensino. Os interrogados recorrem constantemente a essas competências na apropriação do mercado escolar, com o

objetivo de maximizar seus investimentos na formação dos filhos. A habilidade de compreender a estrutura e os modos de funcionamento do sistema de ensino em suas múltiplas facetas e de mobilizar o próprio capital social e cultural, em um esforço de adequação da escolha da escola às expectativas e demandas formativas e às necessidades dos filhos, permitiu uma identificação dos sujeitos da pesquisa com a categoria de pais classificada por Ball, Gerwitz e Bowe (1998) como "privileged/skilled choosers".

Com efeito, a maior parte das famílias pesquisadas apresenta uma forte inclinação para a escolha e uma acentuada capacidade de decifrar as mensagens polissêmicas transmitidas atualmente pelas instituições de ensino, questionando e reexaminando continuamente seus critérios e suas condutas e empregando estratégias de redirecionamento da trajetória escolar dos filhos quando necessário.

No caso da "Solidariedade Instrumental", notou-se uma predominância de famílias com grande capacidade de decodificação do sistema e dos signos transmitidos pelo mercado escolar, as quais recorrem a informações de fontes variadas para escolher aquele estabelecimento que melhor corresponda às suas expectativas de sucesso escolar e ocupacional dos filhos. De fato, a ação de escolha efetuada por esses pais, segundo a classificação acima citada, pode ser considerada como "*objetive/goal oriented*", ou seja, direcionada sobretudo aos resultados acadêmicos dos filhos.

Já os processos de escolha adotados pelas famílias da "Caridade Cristã" e da "Responsabilidade Crítica" as aproximam, em maior medida, dos pais "*subjective/person oriented*". De fato, também elas demonstraram ser portadoras de um código cultural essencial na decodificação do sistema escolar, mas sua preocupação principal está em um ajustamento entre o tipo de estabelecimento de ensino e a subjetividade dos filhos. Assim, parte desses entrevistados busca uma escola que ofereça uma formação abrangente e propiciadora do desenvolvimento das múltiplas potencialidades dos alunos, enquanto outra parte, preocupada com dificuldades de aprendizagem ou de integração dos filhos ao ambiente escolar, opta por escolas com menor nível de exigência, cuja proposta pedagógica seja menos focada no desempenho acadêmico.

Em linhas gerais, sem desconsiderar as particularidades internas de cada um dos tipos de famílias investigados, as entrevistas quando consideradas em conjunto revelaram a tentativa, por parte dos informantes, de tomar decisões estratégicas em

relação à carreira escolar dos filhos, bastante conscientes do papel da escolha do estabelecimento de ensino na manutenção das diferenciações educacionais e das distinções sociais, conforme detectado por Ball, Gerwitz e Bowe (1995) entre grupos familiares de frações superiores da classe média inglesa. Isso não exclui a existência, entre uma menor parte desses pais, de escolhas menos informadas, ou seja, de julgamentos baseados em indicadores superficiais.

De fato, é necessário considerar que a multiplicidade de possibilidades, bem como os diferentes significados atribuídos a fatores como o clima da escola, os valores e práticas escolares, a qualidade do ensino, os resultados dos *rankings*, a proximidade, a facilidade de acesso e o valor da mensalidade, dentre outras, faz da escolha parental do estabelecimento de ensino um cálculo social complexo e multifacetado. Por isso, mais do que critérios específicos, as famílias investigadas buscam construir uma balança de fatores que as auxilie no processo de tomada de decisão, estabelecendo alguns pontos prioritários e outros de importância secundária.

Nesse processo, denominado por Ball, Gerwitz e Bowe (1995) como "*holistic choosing*" ("escolha holística"), pôde ser detectada entre as famílias participantes dos três casos uma demanda, ainda que pouco linear e nem sempre espontaneamente explicitada, por projetos escolares direcionados à constituição de disposições de "responsabilidade social" nos alunos. Devido às diferentes nuanças inscritas nos sentidos atribuídos pelos interrogados às propostas e práticas educativas de cunho social promovidas pelas escolas, apresenta-se aqui uma tipologia, com a intenção de traçar comportamentos sociais parentais distintos no que tange à formação dos filhos para a "responsabilidade social" no meio investigado.

Ao contrário da primeira tipologia, apresentada na metodologia desta tese, que desenhou três diferentes modelos de oferta educativa de "responsabilidade social" (a partir da análise dos *sites* de internet e de materiais publicitários dos estabelecimentos privados de ensino que compuseram a amostra inicial), esta segunda tipologia está voltada a distinguir as demandas expressas pelos pais participantes do estudo dos três casos. A construção deste modelo foi possível graças à interpretação, em sua totalidade, das informações coletadas com os genitores durante a pesquisa empírica.

Como toda tipologia, também esta baseia-se na comparação de elementos da realidade e na construção de um modelo simplificado e abstrato, cujo objetivo é facilitar a compreensão de fenômenos sociais complexos, seguindo a perspectiva de Weber (1993). Por isso, ela requer cautela em seu emprego, evitando uma correspondência mecanicista entre os tipos de famílias nela representadas e o modelo tipológico dos estabelecimentos de ensino, visto que o que há é uma coexistência de diferentes maneiras de lidar com o "outro". Além disso, há de se atentar para as variações internas a um mesmo grupo social e, nas palavras de Nogueira (2000, p.123), para as "modulações no *habitus* familiar". Assim, o que se pretende é apenas oferecer alguns parâmetros para a compreensão do fenômeno. Para tanto, o modelo a seguir, inspirado em parte nas análises de Van Zanten (2009) sobre as dimensões das escolhas escolares, apresenta três orientações típico-ideais dos participantes da investigação, pertencentes à classe média brasileira em seus estratos superiores, em suas relações com a escola e com as propostas e práticas de "responsabilidade social escolar".

5.2.1 Famílias segregativas e adeptas de valores mercadológicos

Este primeiro grupo é composto majoritariamente por famílias dotadas de recursos materiais e, sobretudo, culturais bem acima da média da população brasileira. Este "núcleo duro" da classe média, assim denominado por ocupar uma posição superior nesse meio social há pelo menos duas gerações, é portador de uma crença na tradição e tem como característica marcante a tendência a desenvolver práticas de distanciamento social, como o emprego de estratégias de segregação residencial e escolar e o controle dos espaços frequentados pelos filhos. No que tange à temática desta pesquisa, o nome atribuído ao grupo se explica também pelo caráter das demandas educativas e das condutas de seus membros frente à educação escolar, fortemente afinadas com as atuais exigências impostas pelo mercado, em diversos âmbitos da vida social.

De fato, pais desta primeira categoria consideram a escolarização como uma forma de investimento voltada a assegurar aos filhos trajetórias de sucesso, preparando-os, desde cedo, para competir e ocupar futuramente as melhores posições no ensino superior, no mercado de trabalho e na vida social, favorecendo o projeto de reprodução social e de manutenção do *status quo* da família, ou seja, de

sua posição favorecida no universo social. Conforme expressão empregada por Bourdieu (2008), eles são conscientes da necessidade de que as “cartas” sejam jogadas desde cedo, o que significa, neste caso, uma escolha precoce e adequada do estabelecimento de ensino e a busca utilitária por uma alta rentabilidade escolar. Por isso, em seus processos reflexivos e de decodificação do sistema escolar, essas famílias buscam exclusividade, optando por instituições de ensino de excelente reputação acadêmica e com rígidos sistemas seletivos e avaliativos, cujos públicos tendem a ser bastante seletos e homogêneos, o que propicia tanto a ampliação do capital social quanto o convívio em um ambiente que reproduz valores e estilos de vida típicos do grupo social de pertencimento.

Em relação à “responsabilidade social escolar”, esses pais “mercadologicamente corretos” (BALL; GERWITZ; BOWE, 1995) reconhecem e afirmam a legitimidade das ações da escola no campo social, cientes da crescente importância do fenômeno inclusive no mercado de trabalho, que requer, atualmente, profissionais atentos às questões sociais. Apesar disso, uma parte das famílias desta categoria não se interessa pela participação dos filhos nos projetos sociais escolares, enquanto outra parte, no momento de adesão, se preocupa com os objetivos de caráter mais instrumental das ações promovidas, como o benefício ao desenvolvimento intelectual dos alunos e a construção de habilidades e competências relacionadas ao empreendedorismo e à gestão de projetos.

É importante ressaltar que isso não significa o estabelecimento de uma relação puramente utilitária e calculista com as propostas pedagógicas e as práticas educativas de cunho social, o que excluiria qualquer sensibilidade em relação às causas sociais. De todo modo, pôde-se perceber que a “reflexividade” dos pais deste grupo está fortemente voltada à busca e opção por atividades escolares e extraescolares que contribuam para o enriquecimento da aprendizagem dos filhos e que favoreçam a construção das disposições necessárias para que estes assumam posições de liderança no mundo social. Portanto, também as atividades de cunho social são direcionadas à manutenção do *status quo*.

De fato, de maneira similar às condutas observadas por Van Zanten (2009) entre famílias de classe média francesa mais propensas a um fechamento social (“*clôture sociale*”), este grupo estimula, ainda que nem sempre de forma consciente, um contato dicotômico dos filhos com o mundo social, dividido entre os “semelhantes” e os “outros”, sendo estabelecidas relações de tipo prevalentemente

vertical com os últimos. Com efeito, as ações de “responsabilidade social” nas quais esse grupo se envolve perdem, em grande medida, seu sentido de “bem comum”, voltado para a coletividade, pois são empregadas sobretudo a serviço do bem individual. Nessa perspectiva, é possível perceber uma “escolha consumista”, nas palavras de Ball, Gerwitz e Bowe (1995), não apenas do estabelecimento de ensino, mas também de tipos específicos de propostas de “responsabilidade social escolar”.

Como visto nos casos que compuseram esta pesquisa, essa relação consumista com as ações sociais é uma tendência predominante principalmente entre famílias do grupo da “Solidariedade Instrumental”, mas está igualmente presente entre alguns pais dos outros dois casos investigados. No caso da “Caridade Cristã”, observa-se um uso instrumental da “responsabilidade social escolar” entre famílias, por exemplo, que fazem dessas atividades um meio de negociação com os filhos, vinculando a permissão de sua participação a um bom desempenho escolar, ou entre aquelas interessadas nos efeitos positivos que o envolvimento nas ações sociais pode trazer aos próprios filhos, como o aumento da autoestima, o sentimento de gratificação emocional e a melhora no aspecto comportamental e o estreitamento dos laços sociais entre os colegas, dentre outros. Já no caso da “Responsabilidade Crítica”, essa tendência segregativa é verificada entre pais que consideram adequada uma instituição de ensino inclusiva apenas para os filhos portadores de necessidades especiais, bem como entre aqueles que desejam sustentar uma imagem progressista, mas se sentem incomodados com a “mistura social”.

Por fim, há que se assinalar que, no levantamento de critérios de escolha do estabelecimento de ensino, a maior parte das famílias desta categoria coloca em primeiro lugar a dedicação dos filhos aos estudos e os resultados acadêmicos alcançados, defendendo a “responsabilidade social” apenas no plano do discurso, ou conferindo uma importância secundária às atividades desse cunho promovidas pela escola. Além disso, o apoio dos pais depende da existência de um tempo livre, no qual os filhos possam se dedicar a essas atividades sem prejuízo do rendimento escolar e do sucesso acadêmico que condicionam sua aprovação no vestibular. Isso explica a adesão mais intensa às campanhas de doação, que, ao contrário das ações presenciais, não requerem um envolvimento dos alunos em atividades extracurriculares. Portanto, a participação dos filhos nas práticas de “responsabilidade social escolar” deste grupo, quando presente, não deve

comprometer o trabalho das famílias e da escola de transmissão do *habitus* de classe e da herança cultural.

5.2.2 Famílias conciliadoras e adeptas de valores escolares

Esta segunda categoria é composta por famílias que, embora pertencentes à classe média em seus estratos superiores, se comparadas às outras duas categorias apresentam uma estrutura patrimonial menos sólida, exercem atividades profissionais que não permitem situá-las entre as frações mais bem posicionadas nessa classe social e se encontram, possivelmente, em uma trajetória mais lenta de ascensão social, pelo que indicam os dados sobre o nível de escolarização e os tipos de ocupação dos membros das duas gerações investigadas.

Essas famílias devem sua chegada mais recente às frações superiores da classe média, em grande parte, ao acúmulo de capital econômico, mas reconhecem a importância da escola e do capital cultural institucionalizado para conquistar postos de mais alto nível hierárquico no mercado de trabalho e para legitimar sua posição social. Isso explicaria sua adesão – já observada por Bourdieu (2007; 2008) em grupos com um perfil semelhante – aos valores escolares, dentre eles a "responsabilidade social escolar", como visto no estudo de caso.

De fato, esta categoria é composta por pais relativamente abertos às propostas pedagógicas e práticas educativas de cunho social e que costumam responder positivamente aos convites das escolas para que contribuam e estimulem a participação dos filhos em atividades dessa natureza. Percebe-se que, como decorrência tanto da imposição social do valor da "responsabilidade social" quanto de um trabalho de inculcação cultural por parte das instituições de ensino escolhidas, esse valor é incorporado pelas famílias desse grupo como parte integrante da formação humanística dos filhos, sendo que muitas delas, apegadas também a valores religiosos, vêem as ações na esfera social como uma forma, ainda que frágil, de contribuir para a "paz social".

Por trás da adesão aos projetos escolares na esfera social, existe a expectativa dos pais de uma "solução de meio-termo" para os problemas sociais, mediante a conciliação entre o bem coletivo – teoricamente concretizado pelas doações e visitas a instituições de caridade – e o bem individual – expresso no amadurecimento, no sentimento de retribuição emocional e na vivência e contato

dos filhos com outros universos sociais, dentre outros, o que justifica o nome atribuído à categoria. Esse desejo se apoia na crença, em alguns casos de fundo cristão, em uma “humanidade comum”, e está voltado a alcançar a “paz de consciência” almejada por essa fração da classe média, que se apresenta como portadora de princípios de “justiça social”. Nesse sentido, é importante citar também a influência dos pares e do círculo de convívio dos pais, que exerce sobre eles uma ulterior pressão social em relação à participação dos filhos nos projetos sociais promovidos pela escola.

Apesar de a legitimidade e a importância da solidariedade em uma sociedade desigual serem amplamente reconhecidas por este grupo, nota-se, por outro lado, que esta é colocada em prática, sobretudo, mediante ações assistencialistas e humanitárias, que requerem um pequeno engajamento (como a contribuição em campanhas beneficentes) e ocorrem, em geral, fora dos muros escolares (como visitas a instituições carentes). Assim, as relações estabelecidas com indivíduos de outros universos sociais são marcadas por um distanciamento, notando-se, ainda, por parte dos pais, uma aceitação relativamente passiva dos projetos educativos de intervenção sobre o social.

Com efeito, cientes do perfil de seu público, as instituições de ensino oferecem às famílias deste grupo um compromisso por elas considerado aceitável ou tolerável com as causas sociais. Isso significa que o contato com o “outro” precisa ser “seguro” (ou seja, mediado pela escola), voluntário e passível de revogação a qualquer momento, ocorrendo, por isso, em geral com indivíduos de faixa etária diferente daquela dos alunos participantes das atividades de voluntariado e em espaços que não são por eles habitualmente frequentados, o que impede a criação de vínculos com os beneficiários e reduz o risco de uma “mistura” indesejável.

Um aspecto interessante está no fato de que, em que pese essas famílias sejam adeptas aos valores escolares, nem sempre seus filhos frequentam os estabelecimentos de ensino mais bem reputados. Supõe-se que isso se deva, por um lado, a uma menor familiaridade com a cultura legítima e a um menor ajustamento às exigências impostas por instituições de excelência acadêmica de que os alunos detenham certas disposições capazes de impulsionar a rentabilidade escolar. Por outro lado, haveria o conhecimento intuitivo das menores chances de acesso e de possibilidades de êxito dos filhos em determinados tipos de escola,

conforme teorizado por Bourdieu (2007; 2008) em suas análises sobre as diferentes relações de cada grupo social com a instituição escolar. Assim, esses pais buscam, em sua maioria, estabelecimentos que sejam tradicionais no cenário educacional, mas que apresentem um menor nível de exigência e de competitividade, que propiciem um bom acolhimento e um equilíbrio emocional e que assegurem o bem-estar dos filhos, possibilitando sua adaptação e integração no ambiente escolar.

Assim como a categoria anterior, também esta tem como representantes informantes dos três casos que compuseram esta investigação, embora eles estejam mais concentrados no grupo da “Caridade Cristã”. De fato, não apenas o perfil social dos participantes desse grupo os aproxima em maior medida desta segunda categoria, como também seus discursos revelaram um alinhamento das crenças e dos valores familiares às propostas pedagógicas da escola frequentada pelos filhos, vista como uma extensão da família. Além disso, verificou-se um maior apego das mães entrevistadas à formação humanística (e religiosa) do que uma preocupação com os resultados estritamente acadêmicos da escola, bem como uma crescente adesão parental aos projetos escolares, dentre os quais figuram as campanhas de arrecadação de donativos e as ações de voluntariado.

Por outro lado, famílias com essas características também foram encontradas nos outros dois casos pesquisados. No grupo da “Solidariedade Instrumental”, por exemplo, alguns dos entrevistados mostraram-se bastante ligados aos valores de formação religiosa inscritos nos projetos sociais da instituição de ensino investigada, enquanto outros descreveram a oportunidade de que os filhos frequentem essa escola como a concretização de um “sonho” dos pais, que se sentem no dever de aderir a todos os projetos por ela promovidos, mesmo que estes não sejam revestidos de objetivos instrumentais. No caso da “Responsabilidade Crítica”, por sua vez, foram constatadas famílias cujo apoio às práticas escolares de inclusão e à abordagem curricular de temáticas de “responsabilidade social” reflete tanto a busca pela conciliação entre o “bem comum” e o “bem pessoal”, aliada a estratégias para que o contato com o “outro” seja limitado ao espaço escolar e “seguro”, quanto a já mencionada tendência de uma intensa adesão aos valores praticados pelos estabelecimentos de ensino frequentados pelos filhos, especialmente típica, nos casos aqui investigados, entre pais recém-chegados às frações mais altas da classe média.

5.2.3 Famílias agregadoras e adeptas de valores democráticos

A terceira categoria é formada por famílias altamente diplomadas, dotadas de elevado capital cultural, especificamente sob a forma de capital escolar, e com atuação profissional preponderante no campo de produção de bens simbólicos, em especial no campo da educação e das artes, dentre outros encaminhamentos profissionais, e interessadas em exercer um papel “vanguardista” no seio da classe média. O nome atribuído à categoria se deve ao fato de que esses pais são, no geral, adeptos de inovações pedagógicas e preocupados com a constituição de disposições de “responsabilidade social” nos filhos, colocando-se como “consumidores emancipados e democráticos”, aptos a assumir os possíveis riscos advindos da escolha de estabelecimentos de ensino interessados em envolver os alunos em experiências educativas diferenciadas e em prepará-los para a autonomia, para a capacidade de lidar com as diferenças e para o diletantismo intelectual.

Percebe-se nas demandas educativas deste grupo uma busca pela exclusividade, embora esta tenha características bastante distintas do tipo de exclusividade almejado pela primeira categoria. Com efeito, o que se nota aqui é a vontade de exprimir uma identidade singular e uma diferença pessoal baseada na adesão a “novidades”. Isso ocorre, inclusive, mediante a escolha do estabelecimento de ensino para os filhos. É nesse sentido que as inovações no campo pedagógico são vistas nesta categoria como marca distintiva e símbolo de originalidade e, por isso, a adesão de certas famílias a projetos educativos tidos como “alternativos” ou não amparados na tradição as distingue de outras famílias pertencentes ao mesmo estrato social.

Porém, é importante destacar um conflito existente nas aspirações e nos ideais dessas famílias. De fato, por um lado, a valorização da individualidade e da distinção obtida graças a escolhas raras e exclusivas, bem como a manifestação de certos valores existenciais e estilos de vida, não deixa de constituir um privilégio de classe, mais especificamente de estratos dotados de uma distribuição patrimonial estável e seguros de sua posição social, o que possibilita assumir riscos em seus processos de escolha. Por outro lado, parece ser uma característica marcante dessas famílias a defesa do ideal de igualdade e de pluralidade democrática e a rejeição a hierarquias sociais profundas e explícitas. Portanto, como forma de

sintetizar estas duas tendências, o que se percebe é que esta categoria busca sobrepor a diferenciação ao distanciamento social aberto, conduta apontada por Elias (1994) como típica das atuais sociedades complexas.

De todo modo, fica claro que, assim como nas demais categorias, também nesta as famílias reconhecem a “responsabilidade social” como um valor legitimado em nossa sociedade. No entanto, neste caso parece haver uma adesão mais convicta à “responsabilidade social escolar” e um estímulo ao engajamento mais intenso dos filhos em causas sociais, como a participação ativa e frequente em atividades de cunho social promovidas pela escola ou o apoio às eventuais propostas escolares de “inclusão social” no ambiente escolar e de convívio com indivíduos em condições de carência econômica. Além disso, nota-se, em linhas gerais, uma boa aceitação de currículos escolares diversificados, tanto em sua grade de disciplinas quanto na abertura a conteúdos que possibilitem a reflexão sobre temáticas de natureza social. Pode-se considerar que, para esta categoria, uma “boa” escolha do estabelecimento de ensino para os filhos corresponde, dentre outros aspectos, a uma escolha responsável no tocante à formação para a cidadania e à atenuação das barreiras de classe.

Isso não significa que a formação para a “responsabilidade social” ocorra sem tensões e que não haja nenhum tipo de restrição ao contato e às trocas com o “outro”, e sim que esses pais demonstram menos receio em relação a essa “mistura”, pois compreendem e defendem a importância da agregação social. Trata-se, de toda forma, de uma mistura equilibrada, que se torna possível mediante uma abertura relativa da escola a indivíduos de outros universos socioculturais. Ademais, conforme já notado por Van Zanten (2009) entre famílias francesas de classe média, por ela consideradas “intelectuais” e “mediadoras”, foi possível perceber, na presente pesquisa, que parte dos investigados emprega, sobretudo a partir do Ensino Médio, estratégias para contrabalançar a eventual influência “negativa” desse contato sobre os filhos, como o controle dos amigos que frequentam sua residência e a escolha dos espaços de lazer, além de reforço de seus signos distintivos, como a linguagem e o vestuário.

Pelo estudo de caso, pôde-se identificar uma maior concentração de famílias desta categoria na escola pertencente ao tipo da “Responsabilidade Crítica”. Com efeito, nessa instituição de ensino foram entrevistados majoritariamente genitores dotados de alto capital cultural, adquirido essencialmente por canais escolares e

universitários, e muitos deles com ocupações na área do ensino e da pesquisa. Nas entrevistas, uma parte desse grupo de pais, em especial aqueles cujos filhos já frequentavam a escola investigada há mais de cinco anos, demonstrou bastante convicção na escolha de um estabelecimento de ensino aberto à diversidade e com uma proposta filosófica, política e pedagógica explícita de combate aos preconceitos derivados de disparidades sociais e de diferenças cognitivas, dentre outras. Foi observado ainda que eles compartilham os ideais e os valores inscritos nas propostas pedagógicas e nas práticas educativas da instituição escolhida para os filhos e, em seus processos reflexivos, tendem a privilegiar estabelecimentos de ensino com características similares.

No caso da “Solidariedade Instrumental” e da “Caridade Cristã”, por sua vez, também foram encontrados informantes, embora em quantidade reduzida, que demonstraram uma forte adesão aos projetos educativos de “responsabilidade social”, não tanto pelas finalidades instrumentais a eles subjacentes ou pelas convicções religiosas da família, mas sobretudo pela importância atribuída à compreensão intelectual de nosso contexto social em suas múltiplas facetas, e à prática desse valor em uma sociedade plural, que pretenda pautar-se na democracia.

* * *

Apresentada essa tipologia, cabe mencionar que, no que se refere especificamente à “responsabilidade social escolar”, os campos da produção e da base do recurso ocupacional parental oferecem, no contexto investigado, algumas indicações sobre as condutas educativas de famílias de classe média-alta. A pesquisa indicou haver uma leve predominância, na primeira categoria (famílias segregativas), de pais com elevado capital cultural (em seus três estados) há pelo menos duas gerações e que se dedicam tanto à produção de bens materiais quanto de bens simbólicos. Na segunda categoria prevalecem famílias com uma estrutura patrimonial menos sólida e com um menor acúmulo dos diferentes tipos de capital, embora mais apegadas ao capital econômico, e cujas ocupações estão geralmente voltadas à produção de bens materiais. A terceira (famílias agregadoras), por sua vez, é composta por de pais com alto capital escolar e que dedicam à produção de

bens simbólicos. A segunda categoria (famílias conciliadoras) mostrou-se composta por famílias que apresentam características intermediárias.

Entretanto, dadas as disposições cada vez mais híbridas assumidas pelos indivíduos nos atuais contextos sociais, é importante lembrar que, assim como a tipologia das instituições de ensino construída ao início deste estudo, também as categorias de famílias aqui propostas representam apenas tipos-ideais, que, seguindo a perspectiva de Weber (1993), facilitam a apreensão intelectual das caracterísitcas distintivas de cada grupo. Deve-se, porém, evitar que sejam transformadas em definições estanques, que cristalizariam as condutas familiares e individuais em estruturas rígidas e com fronteiras fixas.

Por fim, é preciso destacar que, não obstante a existência de notáveis diferenças entre as três categorias entrevistadas, as ações de engajamento na esfera social são, hoje, consideradas legítimas por todas elas, acompanhando as tendências atualmente valorizadas em seu meio social. Com efeito, as escolhas e decisões não deixam de ser construídas na base de consensos, os quais, porém, quando associados às novas configurações sociais e à coexistência de diferentes modelos educativos, tornam-se instáveis, impelindo os indivíduos e as unidades familiares a assumir maiores riscos no planejamento das trajetórias escolares dos filhos e maiores responsabilidades no que diz respeito às consequências de suas tomadas de decisão. Isso cria múltiplas dinâmicas na arena da escolha parental do estabelecimento de ensino e faz com que as relações entre família e escola estejam permeadas por tensões e contradições, como se verá a seguir, no capítulo conclusivo desta tese.

6 CONCLUSÃO: PARADOXOS DA “RESPONSABILIDADE SOCIAL” NAS RELAÇÕES FAMÍLIA-ESCOLA

A presente pesquisa, de caráter microssociológico, teve como universo uma fatia reduzida e bem específica do mercado escolar brasileiro, a saber, instituições privadas de ensino básico de Belo Horizonte que atendem famílias pertencentes às frações superiores da classe média, conforme a tipologia dos estabelecimentos de ensino e o modelo da estratificação social adotados na investigação. O que se pretendeu explorar foi o desenvolvimento de novas valorizações sociais e mercadológicas que, aliadas a transformações na própria ordem social, nas estruturas familiares e na constituição da subjetividade e da individualidade dos sujeitos, têm provocado, no âmbito educativo, uma diversificação das propostas formativas e uma complexificação dos processos reflexivos parentais e de construção das demandas educativas. Dentre os novos valores que se tornaram inquestionáveis nas sociedades atuais, figura o da “responsabilidade social”, escolhido como temática central desta investigação devido à escassez de estudos, na Sociologia da Educação, interessados em analisar os impactos desse fenômeno no mercado escolar brasileiro.

Esta investigação não teve a pretensão de apreender este fenômeno multifacetado em sua completude, mas apenas oferecer, dentro de seus limites, elementos que propiciem uma reflexão sobre esta temática. Abrindo essa discussão, foi possível verificar que os mercados educacionais destinados às classes mais bem posicionadas dentro da estrutura social brasileira são, hoje, visivelmente movidos pela competição entre as escolas e, concomitantemente, pelos processos parentais de escolha do estabelecimento para os filhos.

Nesse contexto, conforme visto ao longo deste estudo, a “responsabilidade social escolar” se afirma como mais um fator de complexificação das relações entre famílias e escolas, propulsionando uma diversificação das “mercadorias educacionais” (ROMANELLI, 2003) ofertadas pelas últimas e propiciando a consolidação de mais uma variável no leque de fatores avaliados pelas primeiras na construção de suas demandas educativas. Com efeito, apesar da existência anterior de ações sociais no universo escolar (especialmente em escolas confessionais), as informações coletadas na pesquisa revelaram a relevância adquirida pela problemática da “responsabilidade social” em tempos recentes, conquistando

gradualmente um lugar de destaque no âmbito educacional, sobretudo naquela fatia de mercado da qual faz uso o meio social investigado.

No tocante aos estabelecimentos de ensino, foi possível notar, primeiramente, uma orientação intencional dos discursos institucionais em direção aos interesses "consumistas" dos usuários, o que implica, por um lado, uma perda quase inevitável de valores e uma diminuição da preocupação pelo bem da coletividade nas propostas formativas da rede privada; por outro lado, no entanto, foi também detectado que propostas pedagógicas voltadas a contemplar os problemas sociais tendem a tornar-se recorrentes nos discursos e nas práticas educativas desses estabelecimentos, o que marca, portanto, um primeiro paradoxo do fenômeno.

Em relação a esse paradoxo, os dados coletados permitem sustentar que as escolas, cada vez mais preocupadas em cuidar de suas imagens e em convencer os atores de sua utilidade e relevância social, procuram apresentar-se como instituições "responsáveis e cidadãs" para atrair aquela parte de seu público-alvo supostamente preocupada com as finalidades sociais da educação escolar. Por isso, a oferta da "responsabilidade social escolar" tornou-se uma dimensão imprescindível no campo de produção simbólica em que elas operam. Se há um forte incremento dos discursos e das propostas pedagógicas voltadas a essa temática, percebe-se porém que os projetos educativos desta natureza são muitas vezes formulados pelos estabelecimentos de ensino principalmente como novas oportunidades de "negócios" e como uma estratégia para afirmar sua legitimidade e reforçar sua competitividade no mercado educacional, sendo necessário explorar como eles se materializam em práticas educativas e seus possíves efeitos sobre a preparação dos alunos para a "responsabilidade social".

De fato, para além dos discursos das instituições de ensino, foi mostrado que suas propostas nem sempre – ou quase nunca – estão relacionadas à a prática da cidadania pelos alunos e à constituição de disposições de "responsabilidade social" entre eles – segundo paradoxo do fenômeno. Assim, são necessários outros estudos que se dediquem especificamente a investigar a contraditoriedade muitas vezes existentes entre as propostas pedagógicas e as práticas educativas, e os efeitos e resultados das ações sociais promovidas pelas escolas sobre seu alunado. Nessa análise, é importante que não sejam descuradas as distinções aqui evidenciadas nas formas e conteúdos dos projetos escolares de "responsabilidade social", pouco perceptíveis a um primeiro olhar.

No que se refere às demandas parentais, por sua vez, esta pesquisa revelou uma tendência progressiva, embora segmentada, de adesão de famílias pertencentes às frações superiores da classe média aos projetos sociais desenvolvidos pelas instituições de ensino frequentadas pelos filhos. Com efeito, a legitimidade do fenômeno da "responsabilidade social escolar" é reforçada pelos usuários, que contribuem, ainda que nem sempre de forma consciente ou explícita, para que as propostas pedagógicas de cunho social se afirmem como uma tendência comum no mercado escolar privado e adquiram traços de um fenômeno mercadológico.

Em especial, foi observado o compartilhamento de objetivos formativos, em linhas gerais bastante similares, entre as famílias que aderem aos projetos sociais das escolas. Dentre esses objetivos, podem-se citar a necessidade de promover um maior contato dos filhos com o "mundo real", para que estes se beneficiem de uma formação abrangente e ampliem seu conhecimento de mundo, e a busca de conciliação entre o "bem pessoal" e o "bem comum". Essas finalidades parentais, no entanto, se desbobram em outras, bem específicas e, na maior parte dos casos, alinhadas com as propostas de atuação na esfera social do estabelecimento de ensino escolhido para os filhos. Por isso foram explorados e analisados os diferentes sentidos atribuídos à "responsabilidade social" pelos pais pesquisados, divididos, no capítulo anterior, em três categorias, a fim de propiciar uma maior clareza na apreensão das relações estabelecidas por cada uma delas com a educação escolar e com a "responsabilidade social escolar".

Sem desconsiderar as nuanças observadas entre os sentidos atribuídos ao fenômeno, é lícito afirmar que a valorização parental dos projetos sociais escolares revelou-se decorrente, sobretudo, de uma demanda mais geral por uma formação humanística dos filhos, considerada essencial em sociedades complexas, que requerem, tanto no campo profissional quanto no âmbito pessoal, indivíduos flexíveis, abertos às inovações e à mobilidade de opiniões e capazes de lidar com as diferenças e de se adaptar a contextos cambiantes. Prova do caráter nem sempre explícito dessa demanda é que, embora a valorização da constituição de disposições de "responsabilidade social" nos jovens tenha aparecido, em várias entrevistas, como uma dimensão subjacente às expectativas formativas expressas pelos informantes, ela foi por eles citada, na maioria dos casos, apenas quando estimulados a comentar sobre os projetos sociais das escolas.

Isso demonstra, por um lado, que nem sempre os atores sociais têm consciência das múltiplas dimensões envolvidas em seus processos reflexivos, e, por outro, que a “responsabilidade social escolar” exerce uma influência ainda relativamente pequena quando se trata da construção dos critérios parentais decisivos de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos. Este último aspecto é um resultado da pesquisa que merece destaque. Com efeito, com base nas informações coletadas, pode-se concluir que os projetos educativos na esfera social ocupam um lugar apenas secundário na balança de fatores que orienta a maior parte dos investigados em seu contínuo processo reflexivo sobre a escolha operada. De fato, outros fatores, tanto internos (como a qualidade do ensino ofertado, a qualificação do corpo docente, etc.) quanto externos ao processo de ensino (como proximidade, facilidade de acesso e infraestrutura), continuam a exercer um maior peso sobre os pais no ato de escolha da escola, sendo a “responsabilidade social” delegada ao segundo plano por pelo menos metade dos sujeitos desta investigação.

Uma importante exceção está nos participantes – presentes sobretudo no caso da “Responsabilidade Crítica” – que citaram espontaneamente seu interesse por uma formação escolar que contemple a formação para a “responsabildiade social”, optando por escolas que ofereçam ações intencionais nesse sentido. Constituem também exceções aqueles pais para os quais as ações sociais, embora não buscadas inicialmente, passaram a constituir um dos motivos de permanência dos filhos no estabelecimento de ensino escolhido, o que foi considerado, nesta pesquisa, como parte do processo de escolha ou como uma escolha reiterada.

De todo modo, ficou evidenciada, na fala da maioria dos interrogados, a importância que a “responsabilidade social” vem adquirindo para as famílias pesquisadas, cada vez mais encorajadas pela mídia, pelo grupo social de pertencimento e pelas próprias escolas a assumir novos comportamentos. Para uma melhor compreensão das atuais configurações desse fenômeno, é necessário também interpretá-lo de forma articulada aos valores morais ou religiosos da classe média, bem como à sua identidade “liberal”, aversa, ao menos no plano do discurso, às desigualdades sociais explícitas. Assim, apesar da dificuldade, revelada pelos estudos de Guerra *et al*. (2006) e de Souza e Lamounier (2010), dentre outros, de estabelecer uma identidade entre os segmentos médios brasileiros, devido às contínuas mudanças na estrutura e na composição social em nosso país, defende-

se aqui que a “responsabilidade social” está se afirmando como um valor relativamente estável nesse meio social, levando a uma renovação não apenas da oferta escolar, mas também das demandas educativas parentais.

Com efeito, paralelamente à complexificação da oferta escolar, a “responsabilidade social” proposta pelas escolas, ao lado de outros fatores, tem estimulado a intensificação das condutas educativas parentais e de suas estratégias de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos. Essa propensão ao “refinamento” e à diversificação das estratégias educativas já era considerada, por uma vertente da Sociologia da Educação inspirada nas análises bourdieusianas, como típica da classe média, meio social cuja reprodução está mais diretamente vinculada ao êxito escolar, graças à posição intermediária ocupada no espaço social. Em sentido próximo a esse, ao menos neste aspecto, teóricos da Sociologia da Reflexividade, como Beck, Giddens e Lash (1997), Dortier (2006) e Van Zanten (2007), dentre outros, em seus estudos mais recentes defendem que na atualidade as estratégias educativas empregadas pelas famílias tendem a se intensificar ainda mais, especialmente quando se trata das frações superiores da classe média, mais propensa a desenvolver “condutas reflexivas” baseadas na análise dos riscos e em uma revisão constante de suas práticas sociais.

De um modo geral, há que se salientar que, associada à propensão a certa aversão a riscos, tradicionalmente característica da classe média, segundo autores que se dedicam à análise da estratificação social brasileira, como Souza e Lamounier (2010), e teóricos da atual “sociedade de risco”, como Giddens, Beck e Lash (1997), as três categorias apresentadas na tipologia das famílias também demonstram, embora em diferentes escalas, uma tentativa de adaptação a situações inovadoras e uma abertura cuidadosa a processos graduais de mudança quando se trata da participação e do engajamento dos filhos nos diferentes projetos educativos de “responsabilidade social”. Com efeito, as novas configurações socioculturais e educacionais, nas quais se insere a complexificação do mercado escolar, estão também marcadas por uma natural evolução da instituição familiar, com mudanças significativas nas dinâmicas internas e nas trajetórias individuais de seus membros. Dentre essas mudanças, evidencia-se uma transformação das famílias pertencentes ao meio social pesquisado em “consumidoras de escola”, expressão empregada por Ballion (1980) para descrever a evidente propensão ao estabelecimento de uma relação do tipo cliente-empresa nessa fatia do mercado escolar privado, que

demanda dos pais competências cada vez mais específicas não somente para a sua utilização, mas também para a formulação de exigências feitas ao estabelecimento de ensino escolhido para os filhos em troca de sua fidelização como usuários.

Portanto, assim como a atuação das escolas na seleção de determinados conteúdos curriculares e mesmo de seus clientes preferenciais, também o emprego, pelas famílias, de práticas reflexivas – que, aliás, não estão ao alcance de todos os grupos sociais, dadas as diferentes oportunidade de acesso e de capacidade de decodificação das informações – como busca de um mecanismo de segurança que beneficie os filhos em suas tomadas de decisão relativas à sua escolarização, possibilita novas formas de desigualdade educacional e social. Assim, o terceiro paradoxo nesta pesquisa, provavelmente um dos mais críticos, está justamente na ideia da constituição de disposições de "responsabilidade social" em jovens e crianças pertencentes a um meio social privilegiado, em um sistema de ensino e em uma sociedade estruturalmente marcados pela desigualdade.

Em consonância com isso, foi visto que o fenômeno se afirma como uma nova valorização social, sobretudo entre a classe média em suas frações superiores, supostamente adeptas do espírito democrático e apegadas aos valores fundadores da ideologia moderna (igualdade, liberdade, direitos do homem), demandando de seus membros uma posição mais ativa no tocante às questões sociais. Entretanto, a precariedade, nos tempos atuais, das normas socialmente valorizadas e dos consensos e padrões sociais, aliada à complexidade das motivações subjacentes à construção das demandas educativas e dos processos parentais de escolha do estabelecimento de ensino para os filhos, faz com que os pais vivenciem um quase inevitável conflito interno desde o início do processo de definição do percurso escolar dos filhos, aqui caracterizado como uma sucessão de escolhas que vão muito além do simples empirismo. Esse conflito se refere, dentre outros motivos, à tentativa de conciliação entre a disputa individualista das famílias por posições reconhecidas socialmente que, no campo educativo, resulta em uma recomposição das desigualdades por meio da escola, por um lado, e, na sustentação de uma imagem progressista e preocupada com o bem social da qual essa classe social deseja se revestir, por outro – quarto paradoxo marcante subjacente ao fenômeno da "responsabilidade social escolar".

Além disso, em um contexto em que as interações e os condicionamentos sociais tornam-se mais entrelaçados e em que se desenvolve uma multiplicidade de

disposições, comportamentos e esquemas de ações, percebe-se que as tomadas de decisão, dentre elas aquelas relativas à opção por determinada instituição de ensino, provocam dilemas, incertezas, angústias e inquietude nos pais, que se sentem responsáveis por uma “boa escolha”, ou seja, aquela que, ao menos teoricamente, possibilite uma síntese, por eles considerada positiva, entre as várias motivações inscritas nesse intricado processo. Em conformidade com a linha teórica adotada nesta tese, isso explicaria o alinhamento e a correspondência entre o tipo de ações de “responsabilidade social” praticadas pelas novas gerações do meio social investigado e as características das relações que emergem nas sociedades “pós-modernas” ou “líquido-modernas”, o que constitui o quinto paradoxo do fenômeno.

De fato, o estabelecimento de ensino aparece, hoje, como uma instituição que possibilita que segmentos superiores da classe média coloquem em prática certo comprometimento social de maneira relativamente segura, uma vez que o contato dos filhos com o “outro” é intermediado pela escola e eufemizado por certas estratégias de distanciamento empregadas pela maior parte das famílias. Assim, mais do que a criação de vínculos significativos entre os sujeitos envolvidos nas ações sociais, o que quase sempre se verifica é o estabelecimento de conexões de ocasião, voluntárias para aqueles que ocupam posições privilegiadas no universo social e passíveis de revogação caso estes sintam-se negativamente afetados em qualquer aspecto. Desse modo, sob a capa da “solidariedade”, da “caridade” e da “responsabilidade”, as estruturas de poder permanecem praticamente – senão completamente – intactas, enquanto famílias preocupadas com as finalidades sociais da educação escolar suavizam seu sentimento de incômodo e de culpa resultante da desigualdade social que as rodeia, assegurando-se de que o incremento da “participação cidadã” em ações sociais não impeça a integração e o fortalecimento dos laços existentes entre “iguais” dentro do próprio meio social de pertencimento e o fortalecimento de sua estrutura patrimonial.

Transformam-se, pois, notavelmente as formas de envolvimento em causas sociais que ajudam a sustentar simbolicamente a posição ocupada por essas famílias. A dificuldade das atuais sociedades de viver valores de longo prazo, aliada à urgência de usufruir e de não abrir mão de vivenciar experiências diversificadas, faz com que a “justiça social” seja pensada em termos de políticas ou práticas institucionais – neste caso específico, educativas –, as quais permitem que

indivíduos de uma mesma posição social compartilhem o “dever” de contribuir, ainda que precariamente, na busca por soluções coletivas para os problemas sociais.

Assim, conclui-se que a “responsabilidade social” acentua a complexidade das relações família-escola na atualidade, atuando, por um lado, como mais um fator de diversificação da oferta escolar na rede privada de ensino, em especial no segmento que atende às elites culturais e econômicas de nossa sociedade, e por outro, como propulsora de uma renovação das demandas educativas parentais e dos mecanismos de escolha do estabelecimento de ensino. Com efeito, se as escolas conseguem responder somente de forma fragmentada às demandas parentais, dada a inviabilidade de se adequar a oferta à diversidade de desejos e de expectativas, os pais, por sua vez, sentem-se impelidos a refletir, a enfretar dilemas e a assumir a responsabilidade pelas próprias escolhas, diante da multiplicidade de possibilidades educativas com que se defrontam.

Portanto, é estabelecido um novo padrão de consumo no mercado escolar, no qual a “responsabilidade social” vem se firmando como um *sine qua non* das propostas pedagógicas e das práticas educativas de determinadas escolas e da agenda emancipatória das frações superiores da classe média. Nesse mercado, a habilidade de conviver com as diferenças e de praticar a solidariedade torna-se um imperativo do momento, o que, em um contexto social desigual como o nosso, amplia o desenvolvimento de práticas sociais contraditórias e de sujeitos ambivalentes, cujas demandas educativas e processos de escolha do estabelecimento de ensino são guiados por uma paradoxal combinação de motivações egoístas e altruístas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria F. de. **As escolas dos dirigentes paulistas:** ensino médio, vestibular, desigualdade social. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009, 192 p.

ALMEIDA, Ana Maria F. de. **Ultrapassando o pai:** herança cultural restrita e competência escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família & escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 81-97.

ALMEIDA, Ana Maria F de. Um colégio para a elite paulista. In: ALMEIDA, Ana M. F.; NOGUEIRA, Maria A. (Org.). **A escolarização das elites:** um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002, p.135-147.

ARAÚJO, Marley R. Melo de. Exclusão Social e responsabilidade social empresarial. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 417-426, maio/ago. 2006.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. **Programa Nacional Educación Solidaria**. Disponível em: http://www.me.gov.ar/edusol. Acesso em: 06 fev. 2011.

AS 1000 escolas mais bem colocadas no Enem 2008. **Estadão,** São Paulo, 29 abr. 2009. Disponível em: http://www.estadao.com.br/especiais/1000-destaques-do-enem-2008,56150.htm. Acesso em: 06 mar. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Critério de Classificação Econômica Brasil.** Disponível em: http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=30. Último acesso em: 04 set. 2012.

BALL, Stephen J. **Education policy and social class:** the selected works of Stephen J. Ball. London: Routledge, 2006, 290 p.

BALL, Stephen J.; GERWITZ, Sharon; BOWE, Richard. **Markets, choice and equity in education.** Buckingham: Open University Press, 1995, 209 p.

BALLION, Robert. L'enseignement privé: une "école sur mesure"? **Revue française de sociologie,** [S.l.], v. 21, n. 2, p. 203-231, abr./jun. 1980.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004, 190 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007, 210 p.

BECK, Ulrich. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott (Org.). **Modernização reflexiva:** política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997, p. 11-71.

BIDOU-ZACHARIASEN, Catherine. Les classes moyennes: définitions, travaux et controverses. **Éducation et Sociétés**, Paris, v. 2, n. 14, p.119-134, 2004.

BITTENCOURT, Agueda Bernade. **Educação escolar:** um compromisso da família com a Igreja. In: ALMEIDA, Ana M. F.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **A escolarização das elites:** um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 148-168.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** 11.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, v. 1, p. 169-175.

BOGDAN, Robert; BILKLEN, Sari. Entrevistas. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, cap.4, p. 134-139.

BOLSA DE VALORES DE SÃO PAULO. **Índice de Sustentabilidade Empresarial.** Disponível em: http://www.bmfbovespa.com.br/Pdf/Indices/ISE.pdf. Acesso em: 12 set. 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção:** crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007, 560 p.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 2008, 251 p.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. **Pesquisa em Educação** – conversa com orientandos. Rio de Janeiro: Loyola, 2002, cap. 2, p. 27-43.

BRANDÃO, Zaia; LELIS, Isabel. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 509-526, ago. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Questionamento sobre a realização de "vestibulinhos" na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Parecer CNE/CEB n.23/2003, aprovado em 29/09/2003. Relatora: Sylvia Figueiredo Gôuvea. **Diário Oficial da União**, 12 nov. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb26_03.pdf. Acesso em 16 abr. 2012.

BRITO, Angela Xavier de. Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 5-19, 2002.

CALDEIRA, Teresa P. do Rio. **Cidade de muros:** crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Edusp, 2000, 399 p.

CAMILO, Bárbara. Solidariedade com as crianças do Haiti. **Revista Perfil,** Belo Horizonte, ano 4, n.18, p. 44-46, jun./jul. 2012.

CAPPELLIN, Paola; GIFFONI, Raquel. As empresas em sociedades contemporâneas: a responsabilidade social no Norte e no Sul. **Caderno CRH**, Salvador, v. 20, n. 51, p. 419-434, dez. 2007.

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

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

50 MELHORES escolas DE Belo Horizonte (MG). **UOL Educação,** São Paulo, 3 abr. 2008. Disponível em: http://educacao.uol.com.br/ultnot/2008/04/03/enem2007_melhores_belohorizonte.jhtm. Acesso em: 06 mar. 2011.

CLASSIFICAÇÃO das escolas no Enem 2008. **O Globo,** Rio de Janeiro, 28 abr. 2009. Disponível em: http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2009/04/29/classificacao-das-escolas-no-enem-2008-755492582.asp. Acesso em: 06 mar. 2011.

COLÉGIOS "top" mapeiam ex-estudantes. **Folha de S. Paulo,** São Paulo, 20 mar. 2010. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2003201011.htm. Acesso em: 16 abr. 2010.

COSTA, Márcio da. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas de uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 455-469, set./dez. 2008.

COSTA, Márcio da; KOSLINSKI, Mariane C. **Escolha, estratégia e competição por escolas públicas:** pensando a ecologia do quase-mercado escolar. In: 33º Encontro Anual da ANPOCS**,** GT 17: Educação e Sociedade. Caxambu, Minas Gerais: 2009.

COUTO, Douglas. Índios dão lição de vida a alunos. **Jornal Hoje em Dia**, 27 set. 2008, p.28.

D'ÁVILA, José Luis Piôto. Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 62, p. 31-63, abr. 1998.

DANTAS, Eliane. A solidariedade é branca. **BIS Revista**, p.19, mar/abr 2010.

DEROUET, Jean-Louis; DUTERCQ, Yves. **L'établissement scolaire, autonomie locale et service public.** Paris: ESF Éditeur, 1997, p. 11-19, p. 183-188.

DORTIER, Jean-François. Comment l'individu pense en société. In: MOLÉNAT, X. (Org.). **L'individu contemporain:** regards sociologiques. Paris: Sciences Humaines Éditions, 2006, p. 51-58.

DUCLOS, Bénédicte; NICOURD, Sandrine. Associations de solidarité: les motifs de l' engagement. In: MOLÉNAT, X. (Org.). **L'individu contemporain:** regards sociologiques. Paris: Sciences Humaines Éditions, 2006, p. 287-294.

DUMONT, Louis. **O individualismo:** uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. p. 9-121.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p. 7-125.

ELIAS, Norbert. **Escritos e Ensaios 1:** estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 07-33 / 197-238.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os *outsiders*:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000, 224 p.

ESPECIAL Enem 2010. **Folha de S. Paulo,** São Paulo, 4 out. 2011. Disponível em: http://saber.folha.com.br/2010/enem/ranking?estado=MG&cidade=BELO+HORIZONTE. Acesso em 25 fev. 2012.

FARIA, Alexandre; SAUERBRONN, Fernanda. A responsabilidade social é uma questão de estratégia? Uma abordagem crítica. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 7-33, fev. 2008.

FELIPE, Luiza Helena L. **Mercado escolar:** contornos de um debate no campo educacional. In: 33º Encontro Anual da ANPOCS, GT 17: Educação e Sociedade. Caxambu, Minas Gerais: 2009.

FUNDAÇÃO DANILO PENA. **Incubadora de talentos.** Disponível em: http://www.laboratoriogene.info/FUNDAPE/Incubadora.htm. Acesso em: 06 maio 2010.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **A Nova Classe Média.** Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2008, 85 p. Disponível em: http://www.fgv.br/cps/classe_media/. Acesso em: 01 set.2011.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **A Nova Classe Média:** o lado brilhante dos pobres. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010, 121 p. Disponível em: http://www3.fgv.br/ibrecps/ncm2010/NCM_Pesquisa_FORMATADA.pdf. Acesso em: 01 set. 2011.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **IDH dos melhores bairros de Belo Horizonte.** 2006. Disponível em: http://www.agenciaminas.mg.gov.br/index.php?option=com_controlemultimidia&view=noticia&id=10589&Itemid=19. Acesso em: 02 jul. 2010.

GIDDENS, Anthony. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott (Org.). **Modernização reflexiva:** política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997, p. 73-133.

GUERRA, Alexandre et al. **Classe média:** desenvolvimento e crise. São Paulo: Cortez, 2006, v.1, 143p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, 102p.

INFORMATIVO DO HOSPITAL DA BALEIA, Belo Horizonte, ano V, n. 53, p. 8, out. 2007.

INSTITUTO BOM ALUNO DO BRASIL. **Programa Bom Aluno**. Disponível em: http://www.bomaluno.com.br/bomaluno/principal/index.php. Acesso em: 06 maio 2010.

INSTITUITO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censos demográficos**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default_censo_2000.shtm. Último acesso em: 04 set. 2012.

INSTITUTO ETHOS DE EMPRESAS E RESPONSABILIDADE SOCIAL. Disponível em: http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/Default.aspx. Acesso em: 06 mar. 2011.

INSTITUTO FAÇA PARTE. Disponível em: http://www.facaparte.org.br. Acesso em: 20 jun. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 2012. **Enem Resultados.** Disponível em: http://sistemasenem4.inep.gov.br/enemMediasEscola/pdf/notatecnicaenem_2009_4.pdf. Acesso em: 12 jun. 2012.

ION, Jacques. Le nouveau paysage militant. In: MOLÉNAT, X. (Org.). **L'individu contemporain:** regards sociologiques. Paris: Sciences Humaines Éditions, 2006, p. 277-285.

KLEIN, Rejane. Escola Solidária: os discursos de voluntariado e sua relação com a educação. **Linhas,** Florianópolis, v. 5, n. 2, 2004.

KREITLON, Maria P. A ética nas relações entre empresas e sociedade: fundamentos teóricos da responsabilidade social empresarial. In: **Anais do XXVIII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**, Curitiba, p. 1-13, 2004.

LAHIRE, Bernard. L'homme pluriel: la sociologie à l'épreuve de l'individu. In: MOLÉNAT, X. (Org.). **L'individu contemporain:** regards sociologiques. Paris: Sciences Humaines Éditions, 2006, p. 59-66.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002.

LASH, Scott. A reflexividade e seus duplos: estrutura, estética, comunidade. In: GIDDENS, Anthony; BECK, Ulrich; LASH, Scott (Org.). **Modernização reflexiva:** política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997, p. 135-206.

LELIS, Isabel. O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 137-60, maio/ago. 2005.

LIPOVETSKY, Gilles. **O império do efêmero:** a moda e seu destino nas sociedades modernas. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, 294 p.

MARTUCCELLI, Danilo. Agir: le spectre des possibles. In: MOLÉNAT, X. (Org.). **L'individu contemporain:** regards sociologiques. Paris: Sciences Humaines Éditions, 2006a, p. 125-132.

MARTUCCELLI, Danilo. **Lecciones de Sociologia del Individuo**: 2006b. Disponível em http://www.pucp.edu.pe/departamento/ciencias_sociales/images/documentos/lecciones_sociologia.pdf. Acesso em: 06 mar. 2011.

MARTUCCELLI, Danilo; SINGLY, François de. **Les sociologies de l'individu.** Paris: Armand Colin, 2009, 128 p.

MELLUCCI, Alberto. **O jogo do eu.** A mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo, RS: Editora da Unisinos, 2004, 184 p.

MINAS GERAIS. Agência Minas: Notícias do Governo do Estado de Minas Gerais. **Fundação divulga IDH da Região Metropolitana de Belo Horizonte**. Disponível em: http://www.agenciaminas.mg.gov.br/index.php?option=com_controlemultimidia&view=noticia&id=10589&Itemid=19. Acesso em: 02 jul. 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: Portal da Educação. **Lista de escolas**. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas. Acesso em: 10 jul. 2010.

MOLÉNAT, Xavier. Sommes-nous entrés dans une nouvelle modernité? In: MOLÉNAT, X. (Org.). **L'individu contemporain:** regards sociologiques. Paris: Sciences Humaines Éditions, p. 107-114, 2006.

MORETTI, Sérgio Luiz do A.; CAMPANARIO, Milton de A. A produção intelectual brasileira em responsabilidade social empresarial – RSE sob a ótica da biometria. **Revista Administração Contemporânea.** Curitiba, v. 13, Edição Especial, art. 5, p. 68-8, jun. 2009.

MULHERES em foco. **Estado de Minas,** Belo Horizonte, 28 mai. 2005. Caderno Gurilândia, p.5.

NEGRI, Stefania de Resende. **Novas trilhas na educação:** desafios na concretização de uma proposta curricular democrática. 2007. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos: um exame da relação classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 7, p. 109-129, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, p. 42-56, jan./fev./mar./abr. 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana M. F.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **A escolarização das elites:** um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 49-65.

NOGUEIRA, Maria Alice. 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 (Org.). **Família & escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 125-154.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação famíla-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, v. XI (176), p. 563-578, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Um tema revisitado: as classes médias e a educação escolar.** In: I Colóquio Luso Brasileiro de Sociologia da Educação, Belo Horizonte, set. 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. **Currículo sem fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 213-231, jan./jun. 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. No fio da navalha: a (nova?) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). **Família & Escola:** novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013 (no prelo).

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. M. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. **Educação e Sociedade**, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Bourdieu & a Educação.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 150 p.

OLIVEIRA JR., H. R. de. Reflexões sobre o estudo da proliferação dos condomínios fechados: críticas e sugestões. **Cadernos Metrópole,** São Paulo, n.20, (2008).

ONU-HABITAT. **Estado das cidades do mundo 2010/2011:** unindo o urbano dividido. Instituto Pesquisa Econômica Aplicada, 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/100408_cidadesdomundo_portugues.pdf. Acesso em: 15 jan. 2012

ONU-HABITAT. **Estado de las ciudades de América Latina y el Caribe 2012:** rumbo a una nueva transición urbana. Programa de las Naciones Unidas para los Asientamientos Humanos, ago. 2012. Disponível em: http://www.onu.org.br/cidades-al-caribe-2012/. Acesso em: 22 set. 2012.

PAIS, José Machado. Cotidiano e reflexividade. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 98, p. 23-46, jan./abr. 2007.

PASTORE, José; SILVA, Nelson do Valle. **Mobilidade social no Brasil.** São Paulo: Makron Books, 2000, 98 p.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença:** uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 94 p.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Desenvolvimento Humano e IDH.** Disponível em: http://www.pnud.org.br/idh/. Acesso em: 07 julho 2010.

PROGRAMA LEGO LÍDER. **Legobotics**. Disponível em: http://legobotics.blogspot.com.br/2012/03/ementa-lider.html. Acesso em: 02 jul.2012.

RANKING de Escolas do Enem 2009. **IG São Paulo**, São Paulo, 19 jul. 2010. Disponível em: http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/consulte-o-ranking-de-escolas-do-enem-2009/n1237722683898.html. Acesso em: 14 ago. 2012.

RATTON, Ana Beatriz F. O **Programa Bom Aluno de Belo Horizonte**: impactos no desenvolvimento dos participantes e em suas famílias. 2010. Projeto de Pesquisa – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

REDE MERCADO NACIONAL & MERCADO VIRTUAL. **Pesquisa, Cotação e Comparação de Preços.** Disponível em: http://www.mercadomineiro.com.br/mensalidade-escolar-pesquisa-precos.jsp. Acesso em: 23 jun. 2012.

REIS, Elisa P. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 42, p.143-152, fev. 2000.

UM DIA com os Amigos da Rede. **Revista Encontro,** Belo Horizonte, abr. 2008, p.39-40.

ROCHA, Walter; MOREIRA, Franz. Dificuldades muito especiais. **Revista AMAE Educando**, p.363, maio 2009.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família & escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 99-124.

SALEM, Tania. Família em camadas médias: uma revisão da literatura recente. **Antropologia,** n.54, p. 1-29, 1985.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa x pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; CAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1997, p. 13-59.

SELLTIZ et al. Coleta de dados: questionários e entrevistas. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais.** São Paulo: EDUSP, cap. 7, 1975, p. 263-300.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-7, maio/jun./jul./ago. 2002a.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002b.

SILVA, Grasiela Oliveira Santana da. Habitus e ação reflexiva: aproximações e divergências em Bourdieu e Giddens. **Revista Campus,** Paripiranga, v. 2, n. 3, p. 61-76, jul. 2009.

SILVA, Pedro. **escola-família, uma relação armadilhada:** interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Apontamento, 2003, 412 p.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007, 208 p.

SOUZA, Amaury de; LAMOUNIER, Bolívar. **A classe média brasileira:** ambições, valores e projetos de sociedade. Rio de Janeiro: Elsevier; Brasília, DF: CN1, 2010, 174 p.

TIRAMONTI, Guillermina; ZIEGLER, Sandra. **La educación de las elites**: aspiraciones, estrategias y oportunidades. Buenos Aires: Paidós, 2008, 202 p.

VAN ZANTEN, Agnès. La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social: le cas des parents d'élèves des classes moyennes. **Éducation et Sociétés**, n. 9, p. 39-52, 2002.

VAN ZANTEN, Agnès. Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. **Revista de Antropología Social**, Madrid, n. 16, p. 245-278, 2007.

VAN ZANTEN, Agnès. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 409-434, 2010.

VITRAL, Edival. Harmonia entre corpo e mente. **Revista AMAE Educando**, [S.l.], abr/2010, edição especial, s/p.

ZAGO, Nadir et. al. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência e prática de pesquisa. **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ZICA, Andrea Aparecida de A. **A inserção no novo ambiente escolar e os impactos sobre o filho-aluno**: projeto incubadora de talentos. 2010. Projeto de Pesquisa – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais.** 2.ed. São Paulo: Ed. Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993, p.137-154.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado/a coordenador/a, diretor/a, genitor/a:

Sou doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no Programa de Pós-graduação "Conhecimento e Inclusão Social", na linha de pesquisa "Educação escolar: instituições, sujeitos e currículos". Sob a orientação da Prof[a] Dra. Maria Alice Nogueira, estou realizando um estudo intitulado "*A 'responsabilidade social' no mercado escolar: uma análise sociológica das demandas parentais em suas relações com a oferta educativa"*.

Esta pesquisa se situa no campo de estudos sociológicos sobre as relações entre família e escola, especificamente sobre a escolha parental do estabelecimento de ensino para os filhos. Seu propósito principal é investigar, empiricamente, o papel relativo dos discursos pedagógicos e das práticas educacionais marcadas por preocupações sociais, presentes em escolas da rede de ensino privada de Belo Horizonte, sobre as decisões escolares das famílias de alunos do Ensino Fundamental e Médio. A realização da pesquisa se justifica pelas contribuições que trará à Sociologia da Educação, não apenas tendo em vista a acumulação de análises empíricas sobre o tema, mas também o enfrentamento de importantes questões teóricas que hoje mobilizam este campo, em especial o desenvolvimento de novos valores no âmbito da educação escolar – como a "responsabilidade social" – e os processos reflexivos colocados em prática pelos pais no ato de escolha da instituição de ensino.

Nas escolas, a investigação consistirá na análise de documentos que atestam o desenvolvimento de propostas pedagógicas de cunho social (como jornais e *sites* institucionais e/ou Projeto Político-Pedagógico), na realização de entrevistas com diretor e/ou coordenador das instituições de ensino participantes e na observação de atividades que contam com a participação de alunos. Vale notar que <u>não</u> é objetivo desta pesquisa analisar a efetividade das propostas e das práticas educativas dessas instituições, mas sim o possível papel da oferta escolar de "responsabilidade social" sobre as demandas escolares das famílias. Por isso, será aplicado um questionário e realizada uma entrevista também com genitores de alunos para explorar suas demandas educativas, seus critérios de escolha da escola e sua adesão aos projetos educativos na área social.

No que se refere aos dados obtidos nas escolas e fornecidos nas entrevistas, comprometemo-nos a garantir <u>a confidencialidade em relação às instituições de ensino investigadas</u> e o <u>anonimato dos sujeitos participantes</u>, seguindo rigidamente todos os

critérios éticos na realização da pesquisa. Quando apresentados no relatório final da pesquisa, os nomes serão fictícios e não serão revelados publicamente em nenhuma hipótese. Somente a pesquisadora responsável e a doutoranda envolvida neste estudo terão acesso a essas informações, que serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e armazenadas por até cinco anos após o término da investigação. As entrevistas serão gravadas e posteriormente transcritas e enviadas aos participantes para leitura dos dados coletados. Os participantes são livres para suprimir palavras, trechos e/ou toda a entrevista, caso não queiram que sejam utilizados no estudo. Dispõem, ainda, de total liberdade para esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir antes e durante o andamento da pesquisa. Isto pode ser feito diretamente com os responsáveis listados ao final deste documento.

Feitos tais esclarecimentos, gostaríamos de convidá-lo para a participação na referida pesquisa. O preenchimento do formulário abaixo expressa seu consentimento livre e esclarecido para participar da investigação. Ressaltamos que a recusa a participar ou mesmo a desistência, durante qualquer fase da pesquisa, não acarretará nenhum tipo de prejuízo aos que estão sendo convidados por meio deste documento. Desde já, agradecemos e colocamo-nos à sua disposição.

Atenciosamente,

Aluna pesquisadora: Stefania de Resende Negri (31) 3547-3836 / (31) 9723-8583

Assinatura: ____

Pesquisadora Responsável: Prof.ª. Maria Alice Nogueira (31) 3342-3487

Assinatura: ____

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG)

Av. Antônio Carlos, n. 6627 / CEP 31270-901 / Campus Pampulha / Belo Horizonte, Minas Gerais / Telefone: (31) 3409-5320 / Fax: 3409-5300 / E-mail: secgeral@ufmg.br

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP)

Av. Antônio Carlos, n. 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005 / CEP 31270-901 / Campus Pampulha / Belo Horizonte, Minas Gerais / Telefone: (31) 3409-4592 / Fax: (31) 3409-4592 / E-mail: coep@prpq.ufmg.br

- -

Caso concorde em participar da pesquisa, favor ler e preencher:

ACEITO PARTICIPAR DE FORMA VOLUNTÁRIA DA PESQUISA "A 'RESPONSABILIDADE SOCIAL' NO MERCADO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DAS DEMANDAS PARENTAIS EM SUAS EELAÇÕES COM A OFERTA EDUCATIVA", REALIZADA POR PESQUISADORAS DA FACULDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. CONCORDO COM TUDO QUE FOI EXPLICADO NO "TCLE" E LIVREMENTE DOU O MEU CONSENTIMENTO AO ENTREGAR ESTE FORMULÁRIO PREENCHIDO.

Nome: ___________________________________ Assinatura: _________________________________

Contato (telefone ou e-mail): _____________________________ Data: _________________________

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETOR OU COORDENADOR

Nome da escola: _____

Nome do entrevistado: _____

Função: _____

1) A “responsabilidade social escolar”:

a) Em quais momentos a proposta pedagógica da escola contempla a formação dos alunos para a cidadania, para a solidariedade ou para a reflexão e a discussão sobre como diferenças sociais, de gênero e de raça?

b) Este objetivo formativo está explícito no Projeto Político-Pedagógico, no Regimento Escolar ou em outros documentos da escola? O tema é discutido em reuniões pedagógicas? Os professores recebem orientação para que estas questões sejam tratadas em sala de aula e relacionadas aos conteúdos de cada disciplina?

c) Como tais propostas se convertem em práticas educativas? Os projetos já desenvolvidos ou em desenvolvimento estão integrados ao currículo escolar ou são de caráter voluntário/extracurricular? É incentivada a interação dos alunos com indivíduos de outros universos socioculturais? Se sim, como isso ocorre?

d) A escola acolhe alunos bolsistas e alunos portadores de necessidades especiais? Em caso afirmativo, como é a integração destes alunos?

e) A escola já concorreu e/ou recebeu alguma premiação destinada a reconhecer ações educativas de “responsabilidade social”? Em caso afirmativo, com quais projetos? Com qual finalidade a escola concorreu a premiações desse tipo?

f) Quais são as principais dificuldades da escola para colocar em prática as propostas de “responsabilidade social”?

2) A participação de pais e alunos nos projetos sociais:

a) Com que frequência são desenvolvidas atividades educativas de “responsabilidade social”? Ocorrem de forma constante ou esporadicamente?

b) Com quantos alunos a escola conta atualmente e qual a quantidade média de alunos que participam de projetos de cunho social?

c) Essas propostas são voltadas a alunos de todas as faixas etárias? Em qual faixa etária há uma maior adesão?

d) No caso de projetos voluntários, como é a participação dos alunos? Eles contam também com a adesão das famílias? De que forma alunos e famílias participam? A participação é constante?

e) Qual tipo de família costuma apoiar esses projetos e por quê? E qual tipo de família não demonstra interesse por eles?

f) Existem famílias que apresentam resistência a propostas (curriculares ou não) de cunho social?

3) A “responsabilidade social” nas demandas parentais:

a) O eventual recebimento de premiações e de certificações em “responsabilidade social” é divulgado às famílias? De que forma?

b) As famílias conferem importância a essas premiações? O apoio das famílias e a adesão dos alunos a projetos de cunho social aumentam devido às premiações?

c) No ato de escolha do estabelecimento de ensino, existe uma demanda das famílias por propostas pedagógicas e práticas educativas de “responsabilidade social”? Em caso afirmativo, de que forma ela se expressa?

d) Que tipo de pais (profissão, formação, etc.) mais se interessa por essa questão? É possível traçar um perfil desses genitores? Em sua opinião, qual o papel da “responsabilidade social” sobre os critérios de escolha da escola para os filhos por parte destes últimos pais?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS FAMÍLIAS

Informações gerais e perfil da família

1) Série e idade do/s aluno/s: _____

2) Responsável entrevistado: ( ) mãe ( ) pai ( ) outro: _____

3) Bairro de residência: _____

4) Nível de escolarização da família:

Mãe:
( ) Ensino Fundamental
( ) Ensino Médio
( ) Ensino Profissionalizante ou Técnico
( ) Graduação: _____
( ) Pós-graduação: _____

Pai:
( ) Ensino Fundamental
( ) Ensino Médio
( ) Ensino Profissionalizante ou Técnico
( ) Graduação: _____
( ) Pós-graduação: _____

Avós maternos:
Avó: _____
Avô: _____

Avós paternos:
Avó: _____
Avô: _____

5) Ocupação da família (função ou cargo e setor de emprego público ou privado) :

Mãe: _____
Pai: _____
Avós maternos: _____
Avós paternos: _____

6) Atividades praticadas pelo pai e/ou mãe e frequência (colocar entre parênteses “S” semanal, “Q” quinzenal, “M” mensal ou “A” anual):

( ) leitura de livros
( ) leitura de jornais / revistas
( ) cinema, museu, teatro
( ) igreja, culto, atividades religiosas
( ) clube
( ) restaurantes
( ) atividade física
( ) congressos, seminários, palestras
( ) passeio a sítio, fazenda, cidade do interior
( ) viagens nacionais (lazer/trabalho)
( ) viagens internacionais (lazer/trabalho)
( ) outras: _____

7) Projetos sociais dos quais membros da família participam e frequência (colocar entre parênteses “S” semanal, “Q” quinzenal, “M” mensal ou “A” anual):

( ) atividades de voluntariado: _____

( ) visitas a instituições (hospitais, creches, asilos)

( ) campanhas / ações de doação de alimentos, roupas, livros, brinquedos

( ) outras: _____

8) Materiais culturais e/ou educativos disponíveis em casa:

( ) livros de literatura ( ) livros didáticos

( ) internet ( ) jogos educativos

( ) instrumentos musicais ( ) obras artísticas

( ) outros: _____

9) Atividades extra-escolares praticadas pelo(s) filho(s):

( ) música, dança, teatro, artes ( ) esportes

( ) línguas estrangeiras ( ) terapia

( ) aulas particulares / reforço escolar ( ) projetos sociais

( ) outras: _____

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS E MÃES

1) A escolha do estabelecimento de ensino:

a) Há quanto tempo seu filho estuda nesta escola?

b) Todos os filhos em idade escolar frequentam ou frequentaram essa mesma instituição de ensino? Em caso negativo, onde estudam/estudaram os outros e por quê?

c) Como ocorreu o processo de escolha do estabelecimento de ensino? Quais fatores foram avaliados?

d) O que a família espera da escola na formação do filho (demandas)?

e) Quais são as principais diferenças entre o estabelecimento escolhido e outras escolas já frequentadas pelo(s) filho(s)?

f) Como a atual escola é vista por amigos e familiares? Existem filhos de amigos ou parentes que frequentam essa mesma escola?

2) A “responsabilidade social”:

a) Questões voltadas à formação dos alunos para a cidadania e para a solidariedade e a reflexão e a discussão sobre diferenças sociais, de gênero e de raça, dentre outras, são trabalhadas nesta escola? Em quais ocasiões?

b) É desenvolvido algum tipo de projeto curricular/extracurricular na esfera social? Em caso positivo, projetos desse tipo podem ser considerados um diferencial desta escola?

c) A escola promove algum contato com indivíduos de outros universos socioculturais? Há a inclusão de alunos com situação econômica vulnerável no ambiente escolar?

d) De qual(is) projeto(s) de “responsabilidade social” seu filho participa e com que frequência? Já participou de outros? De quem foi a decisão de participar e por que ela foi tomada?

e) Como a família avalia o desenvolvimento desses projetos por parte da escola e o comprometimento de seu filho e dos demais alunos e famílias? Os pais também participam de projetos de cunho social promovidos pela escola?

f) Que importância a família atribui à existência de tais propostas pedagógicas e práticas educativas nas escolas? Isso foi considerado em seu processo de escolha do estabelecimento de ensino para seu filho?

Observações / comentários