



Marilia Muniz Leal

**Investimento ou gasto? Os sentidos sociais do consumo
de bens e experiências escolares extra-mensalidade**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Rosaly Hermengarda Lima Brandão
Co-orientador: Professor Murillo Marschner Alves de Brito

Rio de Janeiro
Junho de 2019



Marilia Muniz Leal

**Investimento ou gasto? Os sentidos sociais do consumo
de bens e experiências escolares extra-mensalidade**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Prof.^a Rosaly Hermengarda Lima Brandão
Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Murillo Marschner Alves de Brito
Co-Orientador
USP

Prof.^a Mylene Mizhari
PUC-Rio

Prof.^a Raquel Guilherme de Lima
UFF

Rio de Janeiro, 25 de junho de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da autora, dos orientadores e da universidade.

Marilia Muniz Leal

Graduada em Comunicação Social - habilitação Cinema pela Universidade Federal Fluminense (2013), atualmente cursa Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Leal, Marilia Muniz

Investimento ou gasto? os sentidos sociais do consumo de bens e experiências escolares extra-mensalidade / Marilia Muniz Leal; orientadora: Rosaly Hermengarda Lima Brandão; co-orientador: Murillo Marschner Alves de Brito. – 2019.

141 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Consumo escolar. 3. Gastos extra-mensalidade. 4. Special monies. I. Brandão, Rosaly Hermengarda Lima. II. Brito, Murillo Marschner Alves de. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

À minha orientação, crítica, exigente e encorajadora na mesma medida, agradeço pelas provocações e questionamentos constantes, pela parceria na formulação de alguns conceitos, pelas demonstrações de imenso entusiasmo ao escutar sobre meus achados de pesquisa e pela interlocução principal deste trabalho (o que é natural, mas não é pouca coisa).

Aos colegas do programa, especialmente à turma que entrou comigo em 2017, agradeço pelas trocas e debates, pela generosidade, solicitude e incentivo que sempre emanaram. Aos membros do Grupo de Pesquisa em Educação e Desigualdade Social (GPEDS), pelas contribuições na construção desse trabalho.

Sou grata também ao colégio que me recebeu e a todas as pessoas entrevistadas, bem como àqueles que me indicaram conhecidos a quem entrevistar — já que, sem sua participação, essa pesquisa literalmente não existiria. Pelo menos não nesse formato, não contando estas histórias.

À PUC-Rio, agradeço especialmente pela existência do PSICOM, Serviço Comunitário de Orientação Psicológica, o caminho que me conectou com a análise. Fica aqui, também, o agradecimento que provavelmente não mostrarei à minha analista, pelo apoio na manutenção da minha saúde mental nos últimos tempos, condição que considero essencial para o desenvolvimento de qualquer trabalho intelectual (meu).

Agradeço aos amigos e amigas que trilharam caminhos acadêmicos antes de mim, buscando a pós-graduação, por abrirem meu olhar para essa possibilidade. Aos que vibraram comigo e por mim quando fui aprovada no processo seletivo, aos que compreenderam (e incentivaram) minha relativa reclusão durante a escrita e aos que — não sem conflitos — representam uma rede de apoio que torna a vida possível.

O presente trabalho foi realizado com o apoio do CNPQ, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que financiou parcialmente esta pesquisa.

Resumo

Leal, Marília Muniz; Brandão, Rosaly Hermengarda Lima; Brito, Murillo Marschner Alves de. **Investimento ou gasto? Os sentidos sociais do consumo de bens e experiências escolares extra-mensalidade.** Rio de Janeiro, 2019. 141p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente pesquisa buscou compreender os sentidos sociais destes gastos extra-mensalidade na comunidade escolar, investigando também a existência ou não de estratégias para contornar possíveis situações de exclusão. Como referencial teórico principal recorreremos ao conceito de *special monies*, de Zelizer; conceitos de Bourdieu, Lahire e Lareau também inspiram o trabalho. A opção metodológica foi por uma pesquisa de cunho qualitativo, ancorada em dois instrumentos: observação e entrevistas. O campo foi realizado em uma escola da zona oeste do Rio de Janeiro em 18 visitas de observação participante, focadas no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Em seguida, foram realizadas entrevistas semiabertas com profissionais da escola e com famílias de crianças matriculadas no segmento em questão, de diferentes colégios. Foi possível perceber, na escola observada, a construção de hierarquias sociais baseadas em uma percepção pessoal do engajamento alheio. Nesse contexto, a disposição a realizar investimentos financeiros é lida como uma expressão do investimento emocional, tanto dos pais quanto das professoras. Os resultados apontam para a existência de um discurso generalizante que resulta em invisibilização das ausências de alunos que poderiam ser motivadas por impossibilidades financeiras e para o estabelecimento de um contrato implícito por parte da escola, que compreende que a opção por uma escola privada é, em última instância, a opção por uma educação privada. Assim, as mensalidades representariam apenas o valor mínimo mensal a ser "investido", e gastos extras seriam, na verdade, previstos. Já por parte dos pais, o dinheiro destinado à educação de fato aparece como um *special money*, um valor que justifica esforços, e os dados indicam que os gastos mais incômodos seriam aqueles não respaldados por justificativas pedagógicas.

Palavras-chave

Consumo escolar; gastos extra-mensalidade; *special monies*.

Abstract

Leal, Marília Muniz; Brandão, Rosaly Hermengarda Lima (Advisor); Brito, Murillo Marschner Alves de (Co-advisor). **Investment or expense? The social meanings of the consumption of goods and scholastic experiences beyond tuition.** Rio de Janeiro, 2019. 141p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study seeks to understand the social meanings of expenses beyond tuition in the scholastic community, investigating the existence of strategies to address potentially exclusionary situations. Its main theoretical framework is Zelizer's concept of special monies; the analysis also draws inspiration from the ideas of Bourdieu, Lahire, and Laureau. The chosen methodology entailed a qualitative study anchored by two tools – observation and interviews – employed at a school in Rio de Janeiro's West Zone over the course of 18 visits as a participating observer, focused on elementary school. This stage was followed by semi-open interviews with school employees and the families of elementary schoolers from multiple schools. On-site observations revealed the construction of social hierarchies based on a personal perception of others' engagement. For parents as well as teachers, willingness to make financial investments was read as an expression of emotional investment. Results indicate the existence of a broad discourse promoting the invisibility of potentially financially-motivated student absences and the establishment of an implicit contract on the part of the school, wherein opting to attend a private school ultimately means opting for a private education. Here, tuition is merely the minimum "investment"; additional expenses are in fact anticipated. For parents, funds spent on education emerge as a sort of special money that justifies extra sacrifices, and findings indicate that the most burdensome expenses are those without pedagogical justifications.

Keywords

School consumption; extra tuition fee expenses; special monies.

Sumário

1. Introdução	9
2. Discussão Teórica	11
2.1. Capital cultural, bens de consumo culturais e adesão aos valores escolares	11
2.2. Padrões de criação e relações familiares com o sistema escolar	16
2.3. Gastos escolares no orçamento doméstico e o conceito de <i>special monies</i> .	19
2.4. Os sentidos sociais: ainda a respeito de motivações.....	22
2.5. Delimitando o objeto: consumo escolar induzido	24
3. Desenho de pesquisa	29
3.1. Objetivos.....	29
3.2. Metodologia.....	29
4. Adentrando o Campo no Colégio Oeste	33
4.1. Caracterização da escola.....	33
4.2. Entrando em campo	36
4.3. Datas comemorativas e eventos.....	41
4.4. "Aulas de Campo"	59
4.5. Material didático e lanche: gastos previstos	63
4.6. Outros relatos da rotina escolar: práticas pedagógicas em sala, propaganda e distinção	66
5. Os sentidos sociais.....	723
5.1. A construção de sentidos sociais	78
5.1.1. A dimensão sacralizante da educação	79

5.1.2. A fabricação de sentidos pedagógicos.....	82
5.1.2.1. Festa da família.....	89
5.1.2.2. Aulas de Campo.....	94
5.2. A produção de hierarquias	97
5.2.1. Julgamentos morais: a hierarquia do cuidado.....	97
5.2.2. Competição e distinção.....	100
5.3. Um contrato implícito.....	103
5.3.1. Estratégias de inclusão.....	104
5.3.2. "Quase 100% da turma participando"	106
5.4. "Foi muito caro, foi difícil, mas é isso: a gente tem o dinheiro, a gente vai pagar": ilustrando o conceito de special monies	109
5.4.1. A participação da família extensa nos gastos domésticos relativos à educação.....	115
5.5. "Educação não é um produto qualquer": escola como lugar de afeto atravessado pelo dinheiro	117
5.5.1. A questão das prioridades: o orçamento doméstico discutido em âmbito público	121
5.5.2. O que, afinal, incomoda aos pais? Apontamentos.....	124
6. Considerações finais	132
7. Referências bibliográficas.....	135
Reportagens e matérias de jornais	138
8. Anexos.....	139
Roteiro de entrevista com as profissionais da escola	140
Roteiro de entrevista com as famílias.....	141

1. Introdução

No pré-projeto enviado durante o processo seletivo para o programa de mestrado da PUC-Rio, demonstrei interesse em estudar os gastos extramensalidade "impostos" pelas instituições privadas de ensino.

Ao tom de denúncia inicial, se sobrepuseram as discussões realizadas após minha entrada no programa de pós-graduação em questão, essenciais para acrescentar ao desenho inicial de pesquisa uma perspectiva que parece óbvia mas que vinha, até então, sendo desconsiderada: o consumo estimulado pela escola nem sempre representa ganhos materiais diretos para ela; o que também não significa que seja infundado, puramente ocasional e que não tenha intenções. Ao oferecer determinadas atividades, a instituição se distingue das outras, possivelmente sendo reconhecida como fornecedora de capital cultural amplo que as famílias podem não apenas aceitar, mas desejar. Nesse sentido, os valores destinados às compras e cobranças são muitas vezes, para os pais, um investimento; são, para as famílias de origem social elevada, a garantia da manutenção dos conhecimentos que valorizam e, para as mais pobres, uma promessa de ascensão social.

Durante a revisão de literatura ficou nítida a lacuna de textos articulando o tema do consumo ou dos gastos às relações existentes na comunidade escolar, e portanto foram escolhidos textos que tratavam de alguns dos conceitos que poderiam ser úteis à dissertação. Os conceitos de "cultivo orquestrado", de Lareau (2007), e "special monies", de Zelizer (1989), por exemplo, serviram de embasamento teórico para pensar as relações envolvidas na aquisição, por parte dos pais, de bens e experiências propostos/impostos pela escola para seus filhos.

A chamada Nova Sociologia Econômica é uma perspectiva das ciências sociais cujo marco fundador seria considerar o comportamento econômico não só pelo viés de mercado, mas também levar em consideração que ele está imbricado nas relações sociais (Gonçalves, 2009). Esse campo inaugura um novo olhar científico, mais consistentemente, que não vê o dinheiro apenas como categoria econômica, mas também social. É com essa perspectiva que meu trabalho irá se alinhar.

No próximo capítulo, apresento os referenciais teóricos em que o trabalho se apóia. O terceiro capítulo trata do desenho de pesquisa, com seus objetivos e a

metodologia utilizada. Em seguida, os relatos da observação participante são expostos em uma descrição densa do campo. O quinto capítulo busca articular os sentidos sociais que o campo sugeria, insinuava, àqueles que aparecem nas interações com os sujeitos entrevistados e à teoria, e é seguido pelas considerações finais. Nos anexos se pode conferir os roteiros de entrevista semiaberta utilizados, um com as profissionais da escola e outro com as famílias.

2. Discussão Teórica

2.1. Capital cultural, bens de consumo culturais e adesão aos valores escolares

É na década de 60 que surgem fortes questionamentos quanto ao entendimento da escola como promotora de mobilidade social. Bourdieu é conhecido como o maior responsável pelo que mais tarde se convencionou chamar de paradigma da "escola reprodutora", proposto em oposição ao da "escola transformadora", ao argumentar que, ao invés de oferecer um ensino igualitário capaz de promover transformação social, o sistema escolar apenas reproduziria a ordem social vigente, ao legitimar a cultura aristocrática e tratar como virtude, talento ou inteligência o que na verdade seriam privilégios culturais internalizados pelos estudantes na convivência com a família, prévia e concomitantemente à entrada destes na escola.

De acordo com essa perspectiva, as crianças cujas famílias possuem maior capital cultural terão maior facilidade ao longo do processo de escolarização e, conseqüentemente, maior êxito escolar. Assim sendo, ao oferecer o mesmo ensino para todos, ignorando as vantagens adquiridas no ambiente familiar, a escola funcionaria como legitimadora da cultura dominante e mantenedora das hierarquias existentes. Ou, na tradução das palavras de Bourdieu, "Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore [...] as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais" (2007, p.53).

A transmissão de tal capital cultural não se daria, necessariamente, de forma planejada; não se trata apenas de um aprendizado formal conscientemente promovido pelos pais. De acordo com Bourdieu, o aspecto do capital cultural mais diretamente rentável na vida escolar seria composto pelas informações a respeito do mundo universitário que a família pode oferecer; a facilidade verbal; e a cultura livre extra-escolar (definida mais adiante pelo autor como "condição implícita do êxito em certas carreiras escolares"). Nesse contexto, a linguagem seria a parte mais inatingível e a mais atuante da herança cultural. Isto é: a transmissão do capital cultural não se dá apenas pelas vias diretas e observáveis, mas se constitui como uma vantagem indireta, que decorre da contínua exposição a um determinado ambiente — ou melhor, do pertencimento a ele — sendo

incorporada em forma de saberes, gosto e "bom gosto" (nesse caso, o gosto reconhecido pela classe dominante).

Bourdieu aponta como variáveis fortemente associadas a vantagens e desvantagens culturais os antepassados (principalmente de primeira e segunda geração, pais e avós), membros da família extensa e o local de residência. Pesquisas do autor demonstram, inclusive, haver variações significativas nas taxas de êxito das crianças quando comparados filhos de pais que concluíram os estudos secundários a filhos de um portador de diploma e de uma pessoa sem diploma¹.

Assim sendo, de acordo com Bourdieu, "a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital". Da mesma forma — e por isso mesmo — "a vantagem dos estudantes originários das classes superiores é cada vez mais marcada à medida que se afasta dos domínios da cultura diretamente ensinada e totalmente controlada pela Escola", passando "por exemplo do teatro clássico ao teatro de vanguarda ou ainda da literatura escolar ao jazz" (Bourdieu e Passeron, 1970, p.83).

É pelo processo de transmissão de capital cultural ser "osmótico" que seu resultado, isto é, sua absorção, é muitas vezes entendida e legitimada como dom, talento, propensão ao sucesso; o que também explica a valorização, em meios privilegiados e dentro do sistema escolar, de uma inteligência supostamente inata, acompanhada de desprezo pelo esforço (ao qual o autor se refere como uma "destreza forçada"). No entanto, o domínio de determinados conhecimentos não pode ser forjado, e o próprio esforço para adquirir ou demonstrar capacidades intelectuais ou artísticas será denúncia do não-pertencimento; o domínio é mais valorizado quanto mais natural parecer, quanto mais se assemelhar a uma propensão inata.

Para o autor, a ideologia do dom — reforçada pela escola, ao não reconhecer os fatores externos que influenciam no êxito escolar — legitima, portanto, "desigualdades que são, antes de tudo, desigualdades sociais" (2007, p.56).

Nesse contexto, consciente ou inconscientemente, professores, movidos por um "etnocentrismo de classe" (2007, p.56), podem ser influenciados pela origem social de seus alunos na avaliação de suas capacidades e possibilidades

¹ A saber, 77% contra 62% (2007, p.42).

futuras. Da mesma forma, as atitudes de pais e crianças em relação ao sistema escolar refletem um sistema de valores correspondentes à classe social à qual pertencem, já materializando o que internalizaram a respeito dos lugares possíveis de serem ocupados: suas esperanças, expectativas, aspirações estariam "estritamente limitadas pelas oportunidades objetivas" (Bourdieu, 2007, p.47). Quando uma família de classe baixa não parece dar importância à continuidade dos estudos do filho ou filha, ou quando a própria criança demonstra indiferença diante dos conteúdos escolares, estas atitudes não podem ser vistas individualmente como opções, mas como reflexos da descrença na possibilidade de mobilidade social. Mesmo havendo desejo de alcançar algum nível educacional ou desempenhar determinada profissão, por exemplo, tal desejo é informado pelas possibilidades vislumbradas, enquanto o que parece estar fora de alcance é descartado. Maquiadas de escolhas pessoais, essas falsas opções funcionam como mecanismo de exclusão. Assim, as posições socialmente reconhecidas permanecem reservadas para os seus, para as classes favorecidas.

Essa dimensão fundamental do ethos de classe que é a atitude com relação ao futuro seria, com efeito, outra coisa além da interiorização do futuro objetivo que se faz presente e se impõe progressivamente a todos os membros de uma mesma classe através da experiência dos sucessos e das derrotas? (Bourdieu, 2007, p.49)

Apesar da leitura mais comum das obras de Bourdieu ser uma leitura pessimista e incrédula — uma compreensão de que se a função social da escola é puramente a manutenção do status quo, então não haveria, para o autor, qualquer espaço para a proposição de mudanças — em alguns trechos, ele parece mais propositivo do que a forma como é lembrado. Se Bourdieu afirma que "Não há atalhos no caminho que leva às obras da cultura e os encontros artificialmente arranjados e diretamente provocados não têm futuro" (2007, p.62), parecendo sugerir que quaisquer visitas a centros culturais e afins promovidas pela escola seriam infrutíferas, ele também desenvolve seu ponto, sugerindo "a extensão da escolaridade ou o aumento da parte consagrada nos programas escolares ao ensino artístico" (2007, p.62), que consistiriam numa ação muito mais eficiente quanto ao objetivo de aproximar os estudantes das linguagens artísticas e de torná-los futuros frequentadores de aparatos culturais como museus, teatros, cinemas...

Se "o domínio do código só pode ser aprendido mediante o preço de uma aprendizagem metódica e organizada por uma instituição expressamente ordenada para esse fim", caberia à instituição escolar a responsabilidade de "desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres" (2007, p.63). Esta seria, então, a função da escola; o compromisso social que uma escola que rompesse com a reprodução das desigualdades existentes na sociedade deveria assumir.

Não se trata de quaisquer práticas culturais, portanto: o autor admite que exista uma cultura aristocrática, um saber erudito, constitutivos do capital cultural reconhecido como tal. E vai além ao mencionar um "reconhecimento de legitimidade" por parte dos "mais desprovidos do ponto de vista cultural" que faz com que estes sejam, em sua pesquisa, os que mais tendem a concordar com afirmações de exaltação às artes que pouco acessam². É a diferenciação que o autor faz entre conhecimento e reconhecimento; mesmo os sujeitos que não possuem recursos para de fato conhecer determinadas linguagens e práticas tendem a reconhecê-la.

É possível, portanto, que haja reconhecimento sem conhecimento, e tal reconhecimento é responsável por uma atitude de pouco questionamento e mesmo reverência diante da cultura tida como legítima. No entanto, este processo se dá em forma de "boa vontade", quando se trata de sujeitos que não têm os referenciais necessários para ser parte de tal cultura. Isto estaria na base de um comportamento de reverência indiferenciada, incapaz de discernir entre o original e a símile diante de produtos culturais "inteiramente organizados com o objetivo de oferecer a todos o sentimento de estar à altura do consumo legítimo, ao reunirem duas propriedades, habitualmente excludentes, ou seja, a acessibilidade imediata do produto oferecido e os sinais exteriores da legitimidade cultural" (Bourdieu, 2007, p.303).

Estas colocações podem dar "uma ideia do poder de imposição capaz de ser exercido, muito além da esfera propriamente cultural, pelo capital cultural e pelas instituições que o concentram" (Bourdieu, 2007, p.299). Se a transmissão do capital cultural entre gerações não se restringe a elementos palpáveis e ações intencionais, o reconhecimento geral da cultura dominante acaba por suscitar, no

² Como "Teatro eleva o espírito", "Os grandes prêmios literários recompensam, em geral, livros excelentes" (Bourdieu, 2007, p.298 e 299).

entanto, um desejo em famílias das mais distintas classes de oferecer a seus filhos essas ferramentas de distinção social (na medida em que reconheçam tal necessidade), muito embora nem todos possam fazê-lo satisfatoriamente.

Nos casos em que as famílias reconheçam a cultura dominante, porém não se sintam capazes de transmiti-la, a escola pode ser vista como o ambiente em que esses saberes serão ensinados e estimulados — o local em que a inserção social será efetivada. Da mesma forma, para as famílias dotadas de amplo capital cultural, a escola pode representar *um dos* mecanismos de reforço e manutenção desse privilégio.

As classes médias, especificamente, dariam "provas de uma intensa adesão aos valores escolares" (Nogueira, 1995, p.17). Os pais — na verdade as mães, principalmente — acompanhariam de perto e mesmo administrariam a vida escolar dos filhos, num esforço, num investimento familiar "feito sobretudo de trabalho árduo e dispêndio de energia e tempo, e só secundariamente se traduz em gastos pecuniários" (idem).

No entanto, ao falar em "as classes médias", se abarca uma série de diferentes faixas salariais, práticas, famílias, o que torna qualquer generalização incompleta. Ao investigar um grupo de filhos de empresários, buscando questionar o que é dado pelo senso comum como uma verdade absoluta — que o capital econômico teria efeito incondicionalmente positivo sobre a trajetória escolar — Nogueira descobre, por exemplo, que mais da metade dos pesquisados havia sido reprovada em algum ponto de sua trajetória. Ao fim da pesquisa, conclui também que tais estudantes, muitos deles já inseridos de alguma forma no universo do empreendedorismo, demonstravam ter uma relação instrumental e utilitarista com a educação, marcada também pelo despreço pelo universo escolar.

Tal despreço foi também demonstrado por seus responsáveis, que, de acordo com a autora, não pareciam apostar todas as suas fichas na escola; também eles preparavam os filhos para suceder os pais nos negócios, associavam-nos à empresa paterna ou os tornavam responsáveis por um pequeno negócio, mesmo antes que se formassem. Isto é, demonstravam ter criado "outros tipos de estratégia para salvaguardar ou elevar a posição do grupo familiar no espaço social" (Nogueira, 2004, p.142), não atreladas à escolarização formal. Isto nos demonstra, portanto, que mesmo entre as ditas "classes médias" haverá

pluralidade de estratégias frente à escolarização, variando de acordo com as expectativas e valores do núcleo familiar em questão.

É preciso deixar claro, portanto, que a relação entre capital cultural e capital econômico não é necessariamente direta, bem como não o é a relação entre capital econômico e sucesso escolar.

Isso significa que o estudo — na perspectiva sociológica — do sistema complexo de relações que se estabelecem entre cada classe ou fração de classe e a escola, requer a colocação desse objeto no quadro de um modo de análise relacional, em que estratégias, comportamentos e práticas de cada grupo social face ao mercado escolar, sejam percebidos em referência a outros tipos de práticas e de significados, ou mesmo à sua ausência. (Nogueira, 1996, p.11)

Isto porque, conforme conclusão de Nogueira, "só se pode detectar e caracterizar as estratégias e as trajetórias escolares das diferentes classes sociais em relação umas com as outras" (idem). Uma forma de explicar essa afirmação é pontuando que, no senso comum, tendemos a pensar na escolarização como uma experiência única e universal, como se todos os seus códigos fossem naturais e de conhecimento de todos; mas, se tanto os colégios quanto as famílias são diferentes, é claro que as vivências e significados atribuídos irão variar. Se suas práticas e perspectivas serão diferentes, tais diferenças, mesmo em suas nuances, podem ser melhor apreendidas quando descritas e colocadas lado a lado; bem como suas similitudes, aliás.

Em outro artigo, ao mencionar um trecho em que De Queiroz afirma que se sabe, no campo da Sociologia, "quase tudo e ainda pouco" sobre as alianças entre a escola e a família, Nogueira explica que

"Quase tudo" porque as reiteradas constatações de uma forte correlação entre a origem social e o destino escolar, já se encontram amplamente estudadas e difundidas hoje em dia. "Ainda pouco" porque as práticas, e seu significado para os atores sociais, ainda são desconhecidos. (Nogueira, 1995, p.16)

É nesta lacuna do campo que o trabalho buscará se inserir.

2.2. Padrões de criação e relações familiares com o sistema escolar

De acordo com Lareau (2007), em busca de transmitir o capital cultural que valorizam, os pais de classe média inserem os filhos em diversas atividades e tornam a criança central na família, mobilizando esforços, no que a autora chama de "cultivo orquestrado". Já nas famílias de classes pobres, os pais apostam num

"crescimento natural", ou seja, acreditam que prover "amor, comida e segurança" seja suficiente para o desenvolvimento da criança — nesses casos, a família funciona de modo mais horizontal, em oposição ao protagonismo infantil (a que a autora se refere inclusive como "culto ao individualismo") encontrado na classe média.

O padrão de criação definido como cultivo orquestrado é utilizado, portanto, para descrever um acompanhamento próximo da vida escolar e social da criança, que consiste, por exemplo, em inscrevê-la em diversas atividades extracurriculares. Os pais que criam os filhos desta forma também são os que os estimulam a ter uma relação de respeito — porém não de submissão — com a autoridade (que geraria um "sentimento de direito"), e os que os incentivam a desenvolver argumentos e o próprio vocabulário, requerendo sua participação em diálogos cotidianos e algumas vezes solicitando suas opiniões em assuntos familiares.

Um quadro inspirador do trabalho de Lareau é o que lista as atividades fora da escola das quais as crianças pesquisadas pela autora participam, categorizando-as em "atividades organizadas por adultos" e "atividades informais". O quadro distingue-as também por classe social. Na primeira categoria, das atividades organizadas pelos seus responsáveis, é que se encontram as atividades mais diretamente ligadas à educação formal: aulas de instrumento (piano, violino, violão, saxofone), esportes (ginástica, futebol, natação, beisebol, basquete), aulas de arte ou dança.

Isto no caso das crianças de classe média, no entanto. Entre estas, tais atividades são bastante comuns, ocupando grande parte do que seria seu tempo "livre" (que na verdade acaba sendo sempre programado). Elas existem também em menor quantidade entre as de classe trabalhadora, porém não são desenvolvidas pelas crianças de classes pobres que faziam parte da amostra.

O quadro em questão é um dado a mais que comprova o padrão do cultivo orquestrado, demonstrando exemplos do tipo de conhecimento ou meio que os pais valorizam e aos quais dedicam seus recursos financeiros e seu tempo (já que, como a autora comenta, é preciso levar as crianças às atividades, e para tal os pais abdicam de seu próprio tempo de lazer ou descanso; a rotina da família, de certa forma, passa a girar em torno dos compromissos da criança).

Lareau descreve os critérios por ela utilizados para definir as classes das famílias participantes da pesquisa; estas foram categorizadas entre famílias de classe média, trabalhadoras e pobres.

De acordo com a autora, dentre as famílias de classe média pesquisadas havia uma grande diferença de renda; no entanto, esta "não estava associada a diferenças de métodos de criação. Além disso, nenhuma outra informação no estudo mostrou fortes diferenças intraclasses" (p.26). Por este motivo, Lareau optou por mantê-las num mesmo grupo.

Enquanto Lareau defende, portanto, haver certo grau de similitude entre as famílias de classe média no padrão de criação dos filhos — ainda que suas rendas sejam bastante díspares —, Nogueira, conforme vimos, aponta as diferentes relações com o sistema escolar dentro da classe média (ao observar os filhos de empresários), e também Lahire, nessa linha, sublinha a diversidade de relações existentes entre as classes populares. "Embora tenhamos tendência a representar as classes populares como classes homogêneas, nossas pesquisas anteriores explicitaram a diversidade das relações que tais classes podem ter com a escrita" (Lahire, 1997, p.22), escreve o autor. A escrita, neste caso, é apenas um dos cinco temas escolhidos para descrever as diferentes configurações de sociabilidade encontradas por ele, no que diz respeito a um capital cultural familiar. O autor prossegue, afirmando que uma pesquisa empírica realizada com as classes populares também se depararia com "essa diversidade, que outorgamos com mais facilidade aos mais bem dotados" (idem).

Ainda assim, é recorrente a visão de que a classe social é determinante no grau de envolvimento dos pais com a escola e a vida escolar dos filhos.

Por se tratarem de pesquisas realizadas nos Estados Unidos, a de Lareau, e na França, a de Lahire, não haveria a possibilidade ou intenção de transpor seus achados para a realidade brasileira; os autores são trazidos para mobilizar a discussão, não se podendo perder de vista a consciência de se tratarem de realidades distintas.

Consideramos que a categoria "cultivo orquestrado" poderia colaborar para pensar as expectativas das famílias em relação à escola.

O conjunto de características que define um "cultivo orquestrado" estaria mais presente nas famílias cujos filhos estão em escolas particulares? Ou se aplicaria igualmente aos pais que têm filhos em colégios públicos, mantendo a

recorrência entre as classes médias, independentemente do estilo de ensino? Os pais que matriculam os filhos em escolas particulares se incomodam com um suposto excesso de cobranças ou, pelo contrário, valorizam as atividades extracurriculares que estas oferecem ou divulgam? Existe consenso a esse respeito ou divergências entre as famílias? Se há divergências, elas estão colocadas para a escola ou são silenciadas pelos próprios sujeitos?

Outro aspecto a ser considerado é que, além de ganhos individuais, essas aquisições podem ser vistas como promotoras de laços entre a comunidade escolar, especialmente por meio das festas — oportunidade que as famílias têm de interagir com os filhos, seus colegas de turma e as famílias destes, e com os profissionais da escola.

2.3. Gastos escolares no orçamento doméstico e o conceito de *special monies*

No fim do século XIX, em *O Dinheiro na Cultura Moderna* (1896), Simmel já questionava a visão do dinheiro como algo exclusivamente material e quantitativo. Mas é na década de 70 do século seguinte que o consumo entra de fato, mais fortemente, para a pauta das Ciências Sociais.

Se o consenso hegemônico a respeito do dinheiro é homogeneizante e plenamente utilitarista, o campo da sociologia econômica considera essa visão reducionista e limitadora. Tendo em perspectiva que o consumo não é paralelo à realidade social, mas sim imbricado nela, as relações interpessoais afetam as transações monetárias e vice-versa. Segundo Zelizer, "a predominante interpretação clássica do dinheiro, então, absolutizou um modelo de dinheiro de mercado" (1989, p.346). Assim, o dinheiro teria sido historicamente ignorado no campo da sociologia. Para a autora, o dinheiro, como objeto, segue confinado ao domínio intelectual dos economistas, enquanto seus aspectos não-econômicos não teriam, ainda, sido sistematicamente explorados.

Assim, o modelo de *special monies* é proposto por ela para examinar a base social e extraeconômica do dinheiro moderno, incorporando seus significados sociais e simbólicos.

Como pequenas comunidades que são, as famílias resguardam diferenças. Dentro de um mesmo grupo de renda certamente haverá formas distintas de organização do orçamento doméstico, sejam elas baseadas nas necessidades dos

indivíduos do grupo familiar, nas relações de poder existentes, nos entendimentos de mundo daquele(s) que controla(m) o dinheiro, nas prioridades estabelecidas.

O conceito de *special monies* (ZELIZER, 1989) em muito contribui para uma reflexão crítica a respeito do orçamento doméstico. Entretanto, como Zelizer aponta, acessar informações a respeito de como se dá a distribuição de dinheiro dentro do ambiente familiar é bastante difícil:

Em termos de dados, estudar dinheiro na família é entrar em território inexplorado [...] Não apenas as famílias são relutantes a abrir suas vidas financeiras privadas a estranhos; maridos, esposas e crianças frequentemente mentem, omitem, ou simplesmente escondem informação uns dos outros também. Talvez ainda mais fundamentalmente, o modelo do que Sen (1983) chama de "família colada" sugere que perguntas sobre como o dinheiro é dividido pelos membros da família são mesmo raramente feitas. (Zelizer, 1989, p.352)³

Apesar disso, essa pluralidade de possibilidades, compreensões e escolhas relacionadas aos gastos pode ser facilmente observada no ambiente escolar.

Para a autora, é preciso desenvolver um modelo sociológico de "múltiplos dinheiros", o que ela pretende fazer ao apresentar o conceito de *special monies* relacionado ao exemplo do dinheiro doméstico.

O dinheiro doméstico, então, mostra os limites de um modelo de dinheiro de mercado puramente instrumental, racionalizado, que esconde distinções qualitativas entre tipos de dinheiro no mundo moderno. O dinheiro doméstico é um dinheiro especial, não apenas um meio de troca econômica mas uma moeda significativa, socialmente construída, moldada pela esfera doméstica onde circula e pelo gênero e classe social de seu "encarregado financeiro" domésticos. (Zelizer, 1989, p.369).⁴

Ao discorrer sobre mulheres casadas do fim do século XIX e início do século XX, descrevendo o cenário mais comum a estas, a autora fala na "relativa pobreza da mulher casada" (Zelizer, 1989, p.356): à época, mesmo mulheres de classe alta que desfrutavam de conforto e de um alto padrão de vida se viam completamente dependentes de permissão do marido para a realização de qualquer

³ In terms of data, studying money in the family is entering largely uncharted territory. [...] Not only are families reluctant to disclose their private financial lives to strangers; husbands, wives, and children often lie, deceive, or simply conceal information from each other as well. Perhaps more fundamentally still, the model of what Sen (1983) calls the 'glued-together family' has meant that questions about how money is divided between family members are seldom even asked. [Tradução nossa]

⁴ Domestic money thus shows the limits of a purely instrumental, rationalized model of market money, which conceals qualitative distinctions among kinds of money in the modern world. Domestic money is a special money, not just a medium of economic exchange but a meaningful, socially constructed currency, shaped by the domestic sphere where it circulates and by the gender and social class of it's domestic "money handlers". [Tradução nossa]

compra para a casa ou gasto pessoal, visto que não tinham acesso direto ao dinheiro, administrado pelo cônjuge.

O texto de Zelizer suscita a questão: por que estes homens de classe alta estavam dispostos a permitir que suas mulheres e filhas fizessem gastos em seu nome, que seriam quitados posteriormente, mas não destinavam a elas uma quantia mensal que pudessem gerir? Não se tratava, pois, *só* do dinheiro enquanto moeda, mas de elementos outros, atrelados à mentalidade dos indivíduos e à moral dominante da época. Fosse uma opção consciente ou não, esta forma indireta de permitir compras mantinha o controle nas mãos do provedor, enquanto uma "mesada" — ainda que financeiramente equivalente ao valor gasto — representaria alguma liberdade financeira. Por outro lado, tratava-se *também* do dinheiro enquanto moeda, visto que o que parecia assustador para o provedor era justamente a infinitude de opções do que pode ser adquirido ou trocado pelas mulheres em questão pelo dinheiro que possuísem.

O ponto aqui é que o consumo que se dá dentro da escola também está atrelado a todo um sistema de significados e expectativas diretamente ligados às relações interpessoais que abarca: padrões de criação dos filhos, relação família-escola e relação com a comunidade escolar em geral. A cada nova cobrança financeira, a economia familiar é mobilizada.

O paralelo que proponho aqui é, portanto, relacionado ao sentimento que determinados gastos proporcionam. Se a mesma quantia que uma família investe, ao longo do ano letivo, em gastos extra-mensalidade, fosse somada e seu total dividido pelos meses de aula — e revertido em mensalidade — talvez os pais se surpreendessem e não considerassem o valor final justo ou atrativo. No entanto, os gastos "à conta gotas", que parecem ocasionais, ainda que frequentes, possivelmente ativam outras interpretações e emoções a respeito do que está sendo pago — seja um sentimento maior de controle (pela ideia, em certa medida correta, de se tratar de uma opção), seja uma noção de investimento, para os que optam sempre pela aquisição de todos os bens e experiências para os filhos. "Nem mesmo montantes de dinheiro idênticos são contados da mesma forma. Um salário de R\$ 1.000 não é o mesmo dinheiro que R\$ 1.000 roubados de um banco ou R\$ 1.000 emprestados por um amigo" ⁵, argumenta Zelizer (1989, p.352).

5 Even identical amounts of money do not 'add' up in the same way. A \$1,000 paycheck is not the same money as \$1,000 stolen from a bank or \$1,000 borrowed from a friend. [Tradução nossa]

Em 2010, Nogueira previa "um aumento da demanda pelo ensino privado" (p.216). Tal massificação escolar que, segundo a autora, já estaria em curso, tem como consequência o aumento da competitividade; processos que "acarretaram uma intensificação, um refinamento e uma diversificação dos investimentos e das estratégias educativas das famílias desse meio social, em sua busca pelos bens e certificados escolares mais rentáveis, e mais capazes de assegurar ou elevar a posição social do grupo" (Nogueira, 2006, p.213). Se há competitividade em escala mais ampla, pode ser que haja também privilégios intra-grupo escolar, e desigualdades que derivem destes. Lahire (2008) defende que para uma desigualdade ser entendida como tal, e não apenas como uma diferença, deve haver uma maioria, tanto de "privilegiados" como de "lesados", que considere que a privação do acesso a determinado bem é prejudicial, injusta. Seria essa desigualdade observável na escola, mesmo entre pares, e de alguma forma estimulada por ela?

Gray (2017) argumenta que, apesar da premissa frequente de que o sentimento de pertencimento gera motivação nos estudantes e é, portanto, um ideal a se buscar, "se destacar" também é uma necessidade humana importante na construção da identidade. Assim sendo, o destaque seria tão importante quanto o pertencimento. Em estudo baseado em pesquisa de satisfação dos estudantes com o ambiente escolar, o autor encontra diferenças entre os estudantes que pagavam pelo almoço em relação aos estudantes que recebiam almoço gratuito ou pagavam preços reduzidos. Ele aborda, também, práticas vexatórias relacionadas às políticas alimentares no ambiente escolar (conhecidas como *lunch shaming*) que veremos mais adiante.

2.4. Os sentidos sociais: ainda a respeito de motivações

Entre a ideia inicial, baseada em uma suposta "imposição" do consumo de artigos e experiências relacionadas à educação por parte da escola, e a posterior compreensão de que, na verdade, as famílias não são, de antemão, "vítimas" neste processo, o tema decerto ganhou em complexidade. No entanto, seguimos nos perguntando sobre os valores, as razões, ou a responsabilidade da escola quanto ao fenômeno social que desejamos melhor compreender.

Em sua dissertação intitulada "Educação Infantil — Com quantas datas se faz um currículo?" (2011), Marta Maia discute a organização do currículo da Educação Infantil em datas comemorativas. Alguns dos objetivos da pesquisa listados pela autora foram compreender se nas escolas observadas o currículo da educação Infantil se orientava por "datas comemorativas do calendário civil e religioso", se esta era uma orientação da rede de ensino estudada (ou se a prática resultava de orientações da direção ou do desejo das próprias professoras, por exemplo), qual a origem desta prática de trabalho e por que é mantida no interior das escolas. Visava também entender as possíveis implicações de um currículo baseado em datas comemorativas na constituição das subjetividades que transitam na escola, e em que contexto ele se insere, isto é, a quais outras práticas e concepções estaria relacionado.

Um dos apontamentos do trabalho que merecem destaque é que a centralidade dessas festividades seria consequência do fato de que essas funcionariam como uma forma de prestação de contas para a família do trabalho que estaria sendo desenvolvido com a criança.

O trabalho de Marta Maia fornece, portanto, um exemplo de motivação que pode haver, por parte da escola privada, para a proposição de festas e eventos: buscar assegurar a satisfação dos pais-clientes.

Para os pais e responsáveis pelas crianças, como já foi dito, as motivações também podem ser muitas: promessa de ascensão social dos filhos através do domínio de habilidades que lhes poderão ser úteis no futuro, criação de redes (considerando que redes de suporte também podem ser fontes de capital, ou uma forma de capital por si só), símbolo de status/distinção.

Ao escrever sobre as transformações sociais provocadas pelo advento do dinheiro comparando o uso deste na idade moderna às relações envolvidas em outras formas de economia da época medieval, Simmel (1896, p.28) afirma que o dinheiro "fez surgir [...] uma proporção radicalmente nova entre liberdade e compromisso".

Justamente por essa provável ambivalência (entre o desejo de consumo e a exclusão que ele impõe), e considerando essa aparente lacuna no campo — a articulação entre consumo e o ambiente escolar — é que proponho minha questão de pesquisa: quais expectativas e concepções estão envolvidas nas relações entre

alunos, pais e profissionais da escola quanto às práticas de consumo induzidas pela instituição escolar?

Buscaremos compreender como o orçamento doméstico destinado à educação se configura como um *special money*; mas se, por um lado, focar nas famílias nos informa sobre a relação família-escola ao permitir delinear uma percepção mais clara de suas expectativas diante do sistema educacional, qual tem sido o papel da escola ao solicitar certos gastos ou estimular o consumo diante das inevitáveis desigualdades de condições? Em que medida os agentes da comunidade escolar escolas estão atentos, informados e acompanhando as dinâmicas geradas por suas demandas financeiras?

O consumo escolar induzido gera atividades paralelas, sejam elas de cunho didático ou não, que fazem parte do cotidiano da comunidade escolar como um todo e definem um maior ou menor pertencimento de algumas crianças ao universo escolar. Ele é, portanto, um objeto sociológico que se faz presente através de pequenas taxas extra-mensalidade, bastante presentes nos colégios particulares, e que contém peculiaridades, seguindo, no entanto, naturalizado e diluído em meio às práticas escolares; passa despercebido pelo meio acadêmico e pelas instâncias de poder, mobilizando intenções e possivelmente gerando consequências que desconhecemos. O objeto, então, será inserido na discussão sobre padrões de criação e transmissão de capital cultural, articulado a perspectivas quanto ao sentido social das trocas econômicas. Considerada a dificuldade de encontrar material sobre o tema, parece haver uma lacuna relacionando os temas do consumo à relação família-escola.

2.5. Delimitando o objeto: consumo escolar induzido

Apesar de esses gastos poderem ser vistos sob a perspectiva do desejo dos pais e do capital cultural, o sentido pedagógico não é o único que podem apresentar, nem exclusivamente o que nos interessa. Gastos requeridos pela escola, quando não cumpridos, podem gerar exclusão.

Segundo Buckingham (2012), os padrões de consumo e o mercado infantil funcionam não só com a família ou pelo efeitos de pares, mas também e cada vez mais com a escola. O autor afirma:

Um ponto de especial interesse aqui é como o consumo produz e sustenta hierarquias de status e autoridade nos grupos de 'pares' (peers) das crianças. Assim sendo, algumas pesquisas mostram como as compras de vestuário das crianças podem se tornar motivo de ansiedade sobre status e pertencimento, assim como de diversão e criatividade (BODEN et al., 2004).

Desta forma, é possível inferir que também as compras sugeridas, incentivadas ou mesmo cobradas pela escola, quando não efetuadas, também podem resultar em ansiedade, frustração e constrangimento para as crianças, colocando-as em situações hostis e criando um ambiente pouco acolhedor.

Um debate que ocorre atualmente nos Estados Unidos se relaciona com a questão e pode ajudar na compreensão da sua gravidade. Em abril de 2017, a mesma época em que eu iniciava esta pesquisa, foi aprovada pela governadora do Novo México, Susana Martinez, a lei proposta pelo senador democrata Michael Padilla intitulada *Hunger-Free Students' Bill of Rights*⁶ (em português, algo como "Declaração dos Direitos dos Estudantes Livres da Fome"), criada para combater a prática que vem sendo referida como *lunch shaming*, dentre outros objetivos.

Lunch shaming consiste em diferentes formas de constrangimento, por parte da escola, a crianças que não têm dinheiro pra comprar o almoço nas cantinas (e/ou cujas contas nas cantinas estão com saldo negativo), passando por carimbá-las no braço com recados como "*I need lunch money*" aos pais a fazê-las limpar as mesas das cafeterias em troca de refeição. Há relatos até mesmo de escolas que se negariam a diplomar estudantes que ainda tivessem dívidas de refeições escolares em aberto⁷.

De acordo com relatório do departamento de Agricultura estadunidense⁸, 38% das escolas proveriam a esses estudantes uma *alternative meal*, uma outra opção, que normalmente consiste em sanduíche de manteiga de amendoim com geléia ou sanduíche frio de queijo. No entanto, diversas notícias a respeito do hábito contém relatos de trabalhadores e ex-trabalhadores de cantinas que recebiam orientações para retirar e jogar fora a *hot meal* (refeição quente) das crianças cujos pais estavam em débito e substituí-la pelos lanches alternativos, ou

⁶ Disponível em <<https://www.nmlegis.gov/Sessions/17%20Regular/final/SB0374.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2017.

⁷ Advocates call for student protections after lunch debt story. Disponível em <<http://www.startribune.com/advocates-call-for-student-protections-after-lunch-debt-story/509725592/>>. Acesso em 23 de maio de 2019.

⁸ United States Department of Agriculture. Nutrition Assistance Program Report, 2014. Disponível em <<https://www.fns.usda.gov/sites/default/files/SNOPYear1.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2017.

que foram punidos por pagarem, eles mesmos, a refeição de um estudante. Alguns dos relatos presentes nessas notícias são de funcionários que foram demitidos ou pediram demissão por discordarem da prática⁹.

Em um guia intitulado "Superando o Desafio da Refeição Não-paga"¹⁰, lançado pelo em setembro de 2016, são dadas instruções explícitas às escolas de manter a discrição a respeito das situações financeiras dos estudantes. Mesmo no caso de crianças que têm acesso às políticas de refeições gratuitas ou de preço reduzido (por serem parcialmente subsidiadas), essas informações devem ser confidenciais.

O ministério "encoraja fortemente" que, no caso de pagamentos em atraso, o contato da escola seja feito diretamente com os adultos responsáveis, em vez de se comunicarem com ou através da criança. As orientações do guia vão desde uma tabela de opções de lembretes de pagamento, com uma lista de formas de contato (por exemplo por escrito, por telefone, pessoalmente) e a descrição de como cada um deve ser efetuado, à recomendação de que se garanta que as telas de computadores ou outros equipamentos eletrônicos usados nos pontos de serviço (das cantinas) não sejam visíveis a ninguém que não necessite de acesso às informações, "especialmente outras crianças".

Foi este mesmo documento que determinou que até julho de 2017 todas as autoridades responsáveis envolvidas nos programas nacionais de almoço e café-da-manhã escolares deveriam ter uma política de cobrança escrita para casos de inadimplência¹¹. Uma política por escrito deveria servir para diminuir a discricionariedade (nesse caso, indesejável), garantindo que os profissionais do serviço alimentar das escolas, administradores, famílias e estudantes tenham um mesmo entendimento em relação à questão, criando uma estratégia coletiva para lidar ela, em vez de deixá-la a cargo da subjetividade dos trabalhadores de cada

⁹ Pennsylvania school cafeteria worker quits over lunch shaming policy. Disponível em <<https://www.cbsnews.com/news/pennsylvania-school-cafeteria-worker-quits-over-lunch-shaming-policy/>>. Acesso em 10 de maio de 2017.

¹⁰ United States Department of Agriculture, Food and Nutrition Service. Overcoming the Unpaid Meal Challenge. Disponível em <https://www.fns.usda.gov/sites/default/files/cn/unpaidmealcharges_guide.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2017.

¹¹ "Given this, no later than July 1, 2017, all school food authorities (SFAs) operating the National School Lunch Program (NSLP) and/or School Breakfast Program (SBP) must have a written unpaid meal charge policy".

cafeteria, os "burocratas do nível da rua" (LIPSKY, 1989). Essa medida trouxe o debate a público, culminando na aprovação pioneira da lei no Novo México.

Em maio de 2019, um mês antes da defesa do presente trabalho, a questão voltou a ser discutida mais intensamente após uma escola pública em Rhode Island anunciar uma mudança em sua política alimentar: os estudantes que tivessem dívidas na cafeteria da escola teriam sanduíches frios de manteiga de semente de girassol com geléia como única possibilidade de almoço¹². Após uma péssima repercussão, no entanto, a escola voltou atrás em sua decisão¹³.

No *lunch shaming* estadunidense, não se pode responsabilizar a escola em si pela imposição de um gasto extra-mensalidade, neste caso, já que o Estado não provê merenda gratuita nas escolas para a totalidade dos estudantes, o que torna a compra de refeições necessária (apesar de, como anteriormente mencionado, haver programas destinados a possibilitar o acesso à refeição aos estudantes cujas famílias tenham rendimentos comprovadamente abaixo de determinado valor). Da mesma forma, seria impossível, é claro, transpor a questão diretamente para o caso brasileiro: no sistema escolar dos Estados Unidos o turno compreende o horário do almoço, que é pago mesmo no sistema público de ensino, características que o diferenciam muito do nosso.

Ainda assim, o exemplo parece útil para pensar as dinâmicas entre família, aluno e escola no que tange à relação com o dinheiro e os gastos requeridos pela vivência escolar, trazendo à tona uma discussão importante e atual sobre tais práticas vexatórias e sobre as políticas (no caso, públicas) criadas especificamente para coibi-las. Um dos argumentos que mais aparece em matérias a respeito do *lunch shaming* é o de que, como as crianças não tem controle sobre as finanças dos pais, elas não deveriam ser penalizadas ou potencialmente expostas à humilhação pública pela impossibilidade destes de pagar por algo. É neste sentido que esta discussão nos inspira.

Ao falar em consumo escolar induzido estamos falando em uma série de gastos extra-mensalidade que não comportam, no entanto, a totalidade dos artigos que fazem parte do universo escolar. Isto porque a obtenção de uniforme e compra da primeira lista de material para o ano letivo, por exemplo, são necessidades

¹² Disponível em <<https://www.facebook.com/Warwickschools/posts/837912413252413>>. Acesso em 23 de maio de 2019.

¹³ Disponível em <<https://www.facebook.com/Warwickschools/posts/839659759744345>>. Acesso em 23 de maio de 2019.

bastante explícitas no pacto escola-família: roupa, cadernos e artigos de papelaria são reconhecidamente condições necessárias para a frequência às aulas.

Da mesma forma, a cantina será inicialmente pensada, nesse trabalho, como uma opção de alimentação (para os pais não queiram ou não tenham tempo de preparar lanches para os filhos em casa). Por mais que possivelmente criem uma distinção entre os que podem e os que não podem arcar com esse custo diário, não acreditamos que haja um estímulo recorrente à compra de lanches nesses estabelecimentos, normalmente geridos por empresas terceirizadas. Especialmente nas instituições que não oferecem merenda gratuita, a possibilidade de compra e venda de lanche parece constituir-se apenas como uma alternativa; um funcionamento diverso, acreditamos, seria bastante específico, pouco informando sobre a totalidade do universo escolar.

O consumo escolar induzido seria, então, composto por gastos menos previsíveis, tanto em termos de custo econômico quanto de frequência; demandas que de fato sejam extra, curriculares ou estimuladas. Também entram na categoria as propagandas (expostas em murais, distribuídas em formato de *folder* ou, anteriormente, anexadas à agenda), como de cursos de idiomas, esportes ou informática particulares vizinhos à escola ou que se utilizem do espaço dela, por exemplo.

Um fator complicador para a definição do escopo foi, também, a lembrança de que muitos destes gastos induzidos são infundidos pelos pares. Nesse contexto, apesar de a iniciativa não vir da escola, a lógica é muito semelhante: existe um verdadeiro desejo, por parte de alguns dos responsáveis, de promover determinada compra; um aparente consenso implícito que raramente é quebrado, porque, além do desejo genuíno, pode haver uma pressão social e sentimento de obrigação; e, que, quando quebrado, provavelmente gera desentendimentos, mal-estar e exclusão. Seria possível falar em consumo induzido, estimulado ou imposto não apenas pela instituição escolar, mas, de forma mais ampla, dentro da comunidade escolar?

3. Desenho de pesquisa

3.1. Objetivos

Analisar as representações das famílias e profissionais da escola sobre o consumo escolar extra-mensalidade; observar as relações entre estudantes, escola e família em situações em que este consumo estiver presente. Entender as concepções que motivam o oferecimento de tais atividades e bens, por parte da escola, e a aquisição destes, por parte dos pais, visando encontrar indícios sobre os valores que vigoram na comunidade escolar e, a partir disso, interpretar, em diálogo com os marcos teóricos escolhidos, como estas relações, escolhas e decisões, tanto das famílias quanto das escolas, afetam e são afetadas pelo objeto consumo. Observar possíveis situações de exclusão e investigar a existência ou não estratégias da instituição ou de profissionais da escola para contorná-las.

3.2. Metodologia

A opção pela pesquisa qualitativa se deu pelo fato de o foco dessa abordagem ser, "principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar" (Gomes, 2008, p.79). Acredita-se que haja uma multiplicidade de formas de consumo dentro das escolas, variando não só entre instituições públicas e privadas, mas também de acordo com a linha educacional da escola, sua localização, o poder aquisitivo suposto dos pais (ou responsáveis pelos estudantes). Por este motivo, aliado ao fato de que este consumo parece estar naturalizado e ter-se tornado um hábito corriqueiro, que não vem sendo foco de interesse de discussões acadêmicas, é importante um primeiro mapeamento das intenções, imaginários e possíveis desconfortos que família e escola sinalizem a respeito do objeto, o que justifica a escolha desta abordagem, que permitiria escutar e interpretar certa pluralidade de vozes de atores sociais específicos.

Os instrumentos utilizados foram observação participante, tendo uma escola como lócus de investigação, e entrevistas semi-estruturadas com profissionais da escola e com famílias (ou "responsáveis").

De acordo com Vianna, "As formas ditas qualitativas de observação traduzem-se, em geral, em relatos cursivos sobre eventos ou comportamentos, que serão analisados à luz de alguma teoria ou pela análise de conteúdo, em função de

categorias elaboradas a partir do próprio material dos relatos cursivos" (2003, p.83). Ainda de acordo com o autor, a observação pode ser ampla ou seletiva, que seria a "observação de descrição de eventos determinados em função do problema de pesquisa" (idem).

A proposta inicial era de uma observação a ser realizada ao longo do ano letivo (a partir da autorização para entrada no campo, é claro), não restrita aos dias de atividades que incluíssem cobranças à parte, mas dando especial atenção a datas comemorativas do calendário nacional, como Dia das Mães, Dia dos Pais, festas juninas, e a eventuais festividades ou eventos propostos pela própria escola, como visitas a museus ou centros culturais, passeios de qualquer natureza e olimpíadas esportivas. A intenção era reunir mais dados a respeito das possíveis representações sociais do consumo; observar as relações entre famílias, a relação família-escola, apreender os sentidos atribuídos pelos atores sociais em questão, notar se há maior ausência de alguns dos alunos do que em dias de atividade normal.

Foram realizadas 18 visitas de observação participante em uma escola da zona oeste do Rio de Janeiro entre 23 de junho e 30 de novembro de 2018, data do encerramento das aulas (não tendo sido contabilizadas as idas à escola para negociação da entrada em campo ou para a realização de entrevistas com as profissionais, posterior ao período de aulas e de observação). Quando exercidas em sala de aula, as observações estiveram restritas ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, composto por sete turmas e somente disponível no período da tarde.

As entrevistas foram posteriores à observação, por precaução — ainda dentro da escola, considere-se que o teor das perguntas da entrevista poderia criar maior artificialidade no ambiente, possivelmente influenciando o comportamento das profissionais (ainda mais do que a presença de uma pessoa "de fora").

"A entrevista, compreendida como um procedimento metodológico dialógico e interativo, possibilita a obtenção de dados sociais e subjetivos, como imaginários, representações, sentimentos, valores e emoções" (Oliveira et al, 2010, p.39). Constituiu-se, portanto, como ferramenta essencial na busca de entender as impressões das famílias a respeito do objeto, tendo o propósito de "identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de

análise da realidade e visões de mundo do universo em questão" (Duarte, 2002, p.144).

As professoras e diretora da escola foram entrevistadas em seu local de trabalho. Apesar de termos levado em consideração o fato de que o ambiente de trabalho pode ser coibitivo para os profissionais, que adaptariam suas respostas ao que considerassem seguro — conforme Zago, "o local é uma condição importante na produção dos dados, podendo facilitar ou produzir constrangimentos" (2003, p.298) —, considerou-se que, neste caso em específico, o discurso institucional por trás da prática era exatamente o que nos interessava, e, portanto, a realização destas na escola não seria prejudicial ao trabalho.

Foram realizadas, também, entrevistas semiabertas com famílias de crianças matriculadas no primeiro segmento do ensino fundamental (fosse de escolas privadas ou públicas)¹⁴. Priorizamos essa faixa etária por acreditar que, nesta fase, ainda tenham pouca ingerência financeira sobre sua vida, sendo mais vulneráveis às decisões da escola e da família, ao mesmo tempo em que já devem ser capazes de elaborar comentários e trazer relatos a respeito da vida escolar ao ambiente doméstico. As entrevistas com os responsáveis pelas crianças foram realizadas no local por eles proposto — em sua maioria, nas casas dos entrevistados, e a opção pelas entrevistas semiabertas se justificou pelo fato de possibilitarem uma conversa menos estanque.

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para a fase de análise.

No desenho de pesquisa inicial, estava prevista também a análise documental com base nas agendas escolares; pretendia-se aproveitar o momento da visita domiciliar para a realização das entrevistas com as famílias para tal, com o objetivo de tornar possível apresentar no trabalho uma estimativa desses gastos extra-curriculares — já que a questão não é só econômica, de fato, mas é *também* econômica. Fui surpreendida, porém, pelo fato de que, justamente no ano letivo em que a pesquisa foi realizada, estas haviam sido substituídas por um aplicativo de celular na escola observada. Diferentemente da suposta facilidade de acesso à agenda, em que circulares e bilhetes para os pais estariam expostos, não tive acesso ao aplicativo, motivo pelo qual este meio foi descartado para a análise

¹⁴ Não foi possível realizar entrevistas com famílias da escola onde se deu o campo.

documental. Não considero, no entanto, que tenha havido qualquer perda significativa para a pesquisa; durante a observação, demos atenção às consequências de tal mudança para a rotina da escola em que o campo foi realizado, e foram também incluídas perguntas a seu respeito nas entrevistas. Voltaremos a este ponto adiante.

Os nomes próprios foram trocados em razão do anonimato garantido pela pesquisa, desde os nomes das instituições mencionadas aos dos sujeitos entrevistados. Em ocasiões em que avaliei que a identidade das professoras poderia ser identificável dentro do ambiente escolar por alguma informação dada (sobre a turma, por exemplo), ou quando considerei que uma fala ou acontecimento poderia causar prejuízo a alguma delas, mantive os trechos em questão selecionados para posterior análise. Alguns foram descartados; outros optei por utilizar no ano corrente, o ano letivo posterior ao campo, quando relativos a profissionais que haviam se demitido ou sido demitidas, visto que não estariam mais correndo quaisquer riscos de represálias.

4. Adentrando o Campo no Colégio Oeste

4.1. Caracterização da escola

Fundado em 1969, o colégio onde realizei o campo atende a diversos níveis e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e Ensino à Distância.

Em 1974, seu dono fundou também faculdades e, em 1990, uma creche, que atende crianças dos seis meses aos seis anos. Todos os prédios ficam no mesmo terreno; são acessíveis pelo mesmo portão e as relações e limites entre eles são pouco claras para qualquer um que venha de fora.

Trata-se, portanto, de um colégio que forma da creche à graduação. Essas informações permitem concluir se tratar de uma escola não apenas grande em tamanho, mas também complexa. Maria Teresa Gonzaga Alves e José Francisco Soares, da Universidade Federal de Belo Horizonte (2013) definem complexidade desta forma: "Escolas que congregam alunos de diferentes níveis e modalidades de ensino são mais complexas porque necessitam de mais espaço físico, mobiliário e equipamentos adaptados aos alunos de diferentes faixas etárias e necessidades específicas, bem como um número maior de profissionais e apoios variados" (p.185). Ainda segundo os autores, "(...) assume-se que a escola é mais complexa se atende a alunos de diferentes etapas e modalidades de ensino, e também se faz mais inclusão" (idem). A "inclusão" é uma preocupação constante dos profissionais da escola (conforme constatado em seus discursos, especialmente após a realização de entrevistas); é como se referem à inclusão de alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

Localizado na zona oeste do Rio de Janeiro, o colégio possui uma área total de mais de cinco mil metros quadrados, nos quais estão incluídas 40 salas de aula, laboratórios de informática, quadras poliesportivas, biblioteca com 300m², auditório com capacidade para 100 pessoas, piscina semi-olímpica de 450m², com vestiário e banheiros, ginásio polivalente coberto, teatro com palco e camarins e playground (as informações relativas a tamanho foram retiradas do site da escola). É próximo à estação de trem do bairro, ao seu principal colégio público, a supermercados, farmácias, restaurantes e diversos pontos comerciais, sendo considerado bem localizado na região.

O bairro em que a escola se encontra é qualificado como típico da chamada nova classe média, em que a presença da classe C sobressai em relação a outros grupos de renda (de acordo com dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010). Segundo o doutor em Geografia Michael Chetry, na região metropolitana do Rio de Janeiro, "tanto do ponto de vista da localização quanto das características urbanas do seu local de residência, os domicílios da Classe C são globalmente mais próximos aos das Classes D e E, por oposição aos domicílios da Classe AB", concentrados em bairros mais valorizados. Ainda de acordo com Chetry, isto relativizaria o caráter "médio" da nova classe média, já que ao menos em termos espaciais há uma inegável proximidade desta com categorias populares — e, para o autor, a dimensão especial deve ser levada em conta para a conformação dos limites definidores de classes sociais.

A mensalidade cobrada no ano de 2019 é de pouco mais de 500 reais para o Ensino Fundamental I, no período regular (o horário integral, para as crianças que permanecem na escola também no contraturno, custa pouco mais que o dobro). Tais informações são trazidas para fins de referência, para um melhor entendimento do público que a escola atende¹⁵.

Um conhecido curso de idiomas é vizinho ao colégio. Ele será chamado de ICL, Instituto Cultural de Línguas. Três prédios o separam de um outro curso, também famoso.

Após o portão da escola há roletas, por onde entram estudantes de todas as faixas etárias. À direita das roletas fica a secretaria. Mais adiante, ainda no térreo, fica uma espécie de pátio central, que vai dar na creche, na quadra poliesportiva, na piscina, no parquinho; é nesse pátio que as crianças costumam passar o recreio. Na parte coberta desse pátio central, a parte térrea do prédio principal da escola, ficam a cantina, e às vezes mesas de ping-pong, na hora do recreio de algumas turmas mais velhas. Há também uma banquinha de venda de camisa da escola no pátio todo dia. É uma moça, sem uniforme (diferentemente de todos os funcionários, dos inspetores à coordenação), que fica sentada em frente a uma mesa com dois bustos com a camisa exposta.

Os segmentos do ensino fundamental são divididos por turno: o primeiro segmento estuda na parte da tarde e o segundo segmento pela manhã. O primeiro

¹⁵ Os valores exatos foram omitidos em nome da manutenção do anonimato da instituição.

segmento, relativo à faixa etária que me interessava preponderantemente, no ano de realização da pesquisa era composto por sete turmas (o primeiro e o terceiro anos contavam com duas turmas). As sete se encontravam no mesmo corredor, de modo que me foi possível flunar por elas conforme conveniente, de acordo com a programação prevista para cada dia.

As salas de aula são bastante grandes. Todas são equipadas com ar condicionado (sempre ligado), ventiladores de teto, quadro branco (como lousa escolar), projetor.

A disposição das crianças na turma, bem como a das mochilas, dependia da professora. Se na maioria das turmas sentavam-se em fila, do modo tradicional, na menor delas dispunham-se em círculo; se em algumas turmas colocavam as mochilas enfileiradas à frente da sala, debaixo da lousa, em outras dividiam as carteiras com elas, que, por serem mochilas de carrinho, ficavam também sobre o assento — as crianças nelas recostadas, ou mesmo de pé, enquanto realizavam alguma tarefa que envolvia recorte e colagem, por exemplo. A maior parte das crianças possuía mochilas de carrinho, e muitas delas eram conjunto com a merendeira.

Na hora de ir embora, algumas eram buscadas por parentes, enquanto outras iam embora de transporte escolar.

Havia cartazes em diversos murais de cortiça, espalhados por todo o prédio. Dentre eles, os mais comuns eram um a respeito do tema do biênio 2018/2019, com o subtítulo e uma ilustração infantil; outro pedagógico, com uma lista de "palavras que adoçam a convivência" no colégio; um das atividades extraclasse (pagas) oferecidas pela escola, com os dizeres "aberto à comunidade: matricule seu filho nas atividades extraclasse do nosso colégio e **incentive todos os bons valores** que a prática guiada por profissionais qualificados pode despertar" e ilustrações de quatro personagens, em traços infantis, pensando nas atividades oferecidas (a saber: natação, basquete, capoeira, ballet, futsal, ritmo e vôlei de praia); um intitulado "importante" e assinado pela direção geral, informando que "a equipe pedagógica não está autorizada a: tratar de assuntos financeiros; emitir declarações"; e um, pouco maior que os outros e sem a identidade visual do colégio, que se tratava de propaganda do curso de inglês vizinho: "material didático com personagens da Disney", "vem pro ICL", com fotos de um livro estampado com o rosto do Mickey.

A centralidade dos donos da escola nas narrativas sobre ela e mesmo nas decisões pedagógicas é bastante explícita — é deles, inclusive, a direção geral da escola. Uma das paredes do andar térreo, no corredor onde ficam algumas salas de aula, foi ocupada por uma árvore genealógica de sua família, composta por fotos identificadas dos próprios e de seus filhos e netos. Algumas atividades realizadas com as crianças dialogavam com essas fotografias: vi, expostos nas paredes, desenhos das crianças complementando fotos de metade do rosto de membros da família Moreira. No dia da Mostra Cultural, alunos já haviam começado a desmontagem do que estava exposto quando, ao saberem da chegada do dono da escola, refizeram rapidamente o que havia sido desfeito, sob comando das professoras. E, num dia de prova, presenciei uma professora explicar, ao dar orientações para a realização desta: "São 20 questões. A dona Vera queria que fossem 20, então eu dividi algumas questões em dois comandos. [Mas] é como se fossem 10".

Já a direção pedagógica mudara recentemente: dona Regina assumira três anos antes, mas relata que no primeiro ano seu trabalho fora apenas de observação e acompanhamento das atividades, de forma que apenas nos últimos dois havia começado a implementar mudanças no funcionamento da escola. A parte do corpo docente formada pelas professoras que agora nos interessam, as sete professoras do primeiro segmento do ensino fundamental, era relativamente diversa: a profissional que estava lá há mais tempo contava 16 anos no emprego, enquanto a mais nova no cargo havia sido contratada no meio do ano letivo, substituindo outra professora.

4.2. Entrando em campo

A entrada em campo é um processo lento, já haviam me alertado. Minha primeira ida à escola foi no dia 19 de junho; apenas dois meses depois, em 15 de agosto, a pesquisa seria formalmente autorizada. Nesse ínterim, aconteceram duas idas ao campo importantes, graças à solicitude e receptividade da diretora, que me permitiu estar presente nas duas atividades mesmo antes da formalização do aceite da pesquisa, que dependia da direção geral do colégio. Ainda assim, a espera alimentava o nervosismo: estariam essas idas sendo em vão?

Da primeira vez que fui ao colégio, já havia ligado e sido informada do nome da responsável que deveria procurar. Dona Regina, a diretora, que estaria no prédio toda tarde. Pus uma camisa alinhada mas não muito, tirei o piercing do nariz — o que não fazia há uns bons anos — e procurei por ela na Coordenação, no meio de uma tarde de terça-feira. A diretora, uma senhora simpática, me encontrou na sala de espera e sentou-se na cadeira ao meu lado — eram essas cadeiras estofadas de espera de banco, grudadas lado a lado. Apresentei a intenção de realizar a pesquisa na instituição, e ela naturalmente me perguntou qual era a temática.

Eu vinha apreensiva com esse momento desde os meses anteriores. Apesar de vivermos em uma sociedade monetizada, dinheiro me parecia um tabu, e a palavra consumo por si só muitas vezes é vista de modo pejorativo (como Zelizer aponta, as informações a respeito de dinheiro normalmente são ocultas até mesmo dentro da própria família¹⁶). Comecei falando, então, da relação escola-família em eventos paralelos e "extracurriculares", para, então, chegar às representações sociais do consumo; sequer precisei. A conversa, bem mais informal do que eu esperava, parou antes disso. Quando tentei descrever os eventos que me interessavam e utilizei a palavra "extracurriculares", a diretora, animadamente, explicou que ali, na verdade, tais atividades eram consideradas "curriculares", por serem também pedagógicas. No colégio, se referiam a estas como "projetos de habilidades globais", visto que era isto que visavam desenvolver nas crianças. Seguiu me contando a respeito dessa nomenclatura, da importância pedagógica que davam a tais eventos e me pediu para formalizar o contato enviando uma carta de apresentação oficial com carimbo da universidade, para que pudesse repassar a instâncias superiores.

Na própria sala de espera da Coordenação, havia quadros de cortiça com cartazes de divulgação da festa junina e da I Festa da Família. Fiquei aliviada ao notar que a festa junina ainda estava por vir: aconteceria em pouco tempo, no dia 7 de julho. Manifestei meu interesse em iniciar a observação naquele dia, deixando implícita minha expectativa de que essas quase 3 semanas fossem tempo suficiente, e em seguida lamentei a festa da família já ter passado, de acordo com a data que vi no cartaz: "Que pena que eu perdi aquela". Ao que a diretora

¹⁶ Zelizer, 1989, p.352.

respondeu: "Ih, não, ela acabou sendo adiada porque nesse dia choveu, vai ser esse sábado", me convidando então a aparecer por lá caso tivesse interesse — o que aceitei e agradei prontamente, me sentindo com sorte: a festa substituiria, pela primeira vez, as festas de dia das mães e dos pais, duas datas muito relevantes para a minha pesquisa (mais tarde soube também que agregava inclusive uma terceira celebração: a festa dos avós). Dona Regina me relatou também que o colégio passava pelo que chamou de um "momento de transição"; esse formato de festa seria mais inclusivo. "As famílias mais conservadoras não gostaram, mas eles vão se acostumar", me disse.

No dia 20 de agosto recebi a autorização. No mesmo e-mail, dona Regina me solicitava um cronograma e público-alvo. Ao receber a resposta de que eu estava interessada primordialmente no primeiro segmento do fundamental, me sugeriu "entrar em contato com a Coordenadora do mesmo", para combinar minha imersão. Me passou então os contatos dela: a professora Nathalia me atualizaria das datas, pois algumas das que indiquei baseada no calendário disponível no site haviam mudado. Se despediu com votos de "sucessos na sua pesquisa".

Dois dias depois voltei à escola para as Olimpíadas, no turno da tarde, e pretendia aproveitar para conhecer e conversar com Nathalia pessoalmente. Assim que cheguei esperei na sala da Coordenação por aproximadamente meia hora. Nathalia me recebeu e me atualizou das datas, anotando-as num papelzinho de rascunho. Me passou também seu e-mail para que pudesse consultá-la caso precisasse de algo.

Já havia mencionado o interesse em acompanhar algumas aulas, mas alguns dias depois, ao sondar a diretora sobre a possibilidade de entrada nas turmas naquele mesmo dia (em que havia ido para observar as Olimpíadas, cujas atividades terminaram mais rápido do que eu esperava), fui orientada a conversar com Nathalia novamente. Foi o que fiz. Na sala de espera, falei com seu assistente, dando como sugestão a turma de uma professora que já conhecia. Ele voltou dizendo que eu tinha a permissão, mas que ficasse um pouco em cada turma, e saiu comigo para me mostrar o corredor onde as salas do primeiro segmento ficavam. Perguntei quantas turmas eram, para que pudesse calcular meu tempo, e ele respondeu que eram sete. Disse que ficaria constrangida de entrar nas salas sem ter sido apresentada ainda; ele me levou à primeira delas e disse que

passaria de uma em uma, informando às professoras que eu chegaria em algum momento do dia. Assim foi feito.

Ainda assim, na minha ida seguinte, que se justificava pelas Olimpíadas, pedi que perguntassem à coordenadora Nathalia se seria possível voltar no dia seguinte para acompanhar as aulas normais (apesar de já ter mandado um e-mail informando quanto à minha intenção de estar presente em sala de aula). Seu assessor voltou rapidamente me dizendo que eu teria "carta branca" e poderia acompanhar as aulas quando quisesse.

Apesar da autorização inicial e dessa importante liberdade, as responsáveis não estiveram muito acessíveis. Em uma situação, não pude ir a uma "aula de campo" porque, apesar de inúmeras tentativas de contactá-la, a coordenadora responsável não me atendia, e quando finalmente o fez não me passou as informações necessárias (endereço e contatos dos responsáveis) a tempo. Em outra situação, perdi uma excursão porque ela foi adiada e, apesar dos meus pedidos para ser avisada da data nova, remarcada muito pouco depois, só soube que já tinha ocorrido quando perguntei mais uma vez à coordenadora responsável, que disse não ter havido lugar disponível no ônibus para mim (quando eu já havia dito que poderia ir por conta própria). Já em novembro fiquei sabendo de uma aula de campo do primeiro ano completamente imprevista, sobre a qual não havia sido informada em nenhum momento.

Sabendo que tanto a diretora quanto as coordenadoras de segmento estavam informadas quanto ao meu interesse nos eventos extracurriculares e aulas de campo, descarto a possibilidade de que tenha havido qualquer falha de comunicação. Acredito que a dificuldade que encontrei para observar as aulas de campo se deva ou a uma possível reticência quanto à minha presença, ou ao fato de estarem muito ocupadas com seus afazeres para dar atenção à pesquisa — talvez ambos.

Entre as professoras, houve tanto quem parecesse mais à vontade quanto quem me pareceu ter certa desconfiança. No entanto, ao longo dos aproximadamente quatro meses que estive em campo, a convivência foi bastante tranquila, gerando momentos em que fui naturalmente incluída pelas professoras na rotina da sala — embora o fato de que eu me dividia entre várias turmas não tenha permitido uma convivência muito próxima com nenhuma destas em específico.

Mais de uma vez as professoras solicitaram a minha ajuda, especialmente quando não tinham estagiárias ou quando essas haviam faltado. Além de atividades corriqueiras que desempenhei, como separar as folhas verdes dos maços de folhas coloridas trazidos pelos alunos (a professora as levaria para "fazer em casa"; era dezembro e acreditei tratar-se da feitura dos cartões de Natal), Daniella me pediu para supervisionar a prova de matemática enquanto ela resolvia algo na coordenação; Juliana me pediu para ajudar na prova da Maria Eduarda, que tem síndrome de down e precisa de acompanhamento na realização das atividades (não sem antes expressar, muito educada e formalmente, que "sabia que eu não estava ali naquela função"); e Claudia, ao me pedir para realizar uma compra na cantina, chegou a me dar seu cartão e senha (situação que descrevo mais adiante). Interpretei todos estes pedidos como sinal de confiança, de aceitação da minha presença, e me senti honrada em realizá-los. Após a realização das entrevistas, no último dia em que estive na escola, fui convidada a me juntar a elas num lanche coletivo que fariam juntas em uma das salas (tive o bom senso de ficar apenas por alguns minutos), e também recebi de uma das professoras um pirulito de chocolate branco que ela havia levado para presentear as colegas.

Segue-se o material elaborado a partir dos escritos do diário de campo, reorganizados, de modo a dar um panorama geral em que situações com elementos comuns possam ser relatadas em uma narrativa que permita agrupá-las — o que obviamente não acontecia no diário de campo, cronológico. No entanto, faz-se necessário explicitar que as categorias propostas são apenas um arranjo possível, e que algumas situações relatadas poderiam ser concernentes a mais de uma categoria, sendo, portanto, intercambiáveis.

Optei por dedicar um subcapítulo às datas comemorativas e eventos, ocasiões extraclasse ou menos rotineiras que mais comumente envolvem gastos extra-mensalidade; outro às excursões, "aulas de campo", também normalmente cobradas à parte; um terceiro subcapítulo descreve situações que envolveram gastos previstos, como material e lanche, para demonstrar como nem mesmo esses são sempre atendidos, e como foram tratados dentro da escola; e, no quarto, abrimos para outros relatos da rotina escolar.

Tomados em conjunto, permitem dar um panorama do campo, dos atores sociais nele existentes e de suas relações, principalmente sob o prisma que nos interessa.

4.3. Datas comemorativas e eventos

Festa da Família

A festa da família do colégio aconteceu num sábado de junho, de 8h às 13h. Conforme a diretora já havia me explicado, era uma novidade desse ano, implementada em sua gestão, substituindo e integrando as festas do dia das mães, dos pais e dos avós. Com o mote "Tempo junto", a festa contava com oferta de diversas atividades que poderiam ser realizadas pelas crianças na companhia de seus familiares. No cartaz de divulgação, "alunos da creche, educação infantil e ensino fundamental I e seus familiares (pais, avós, tios e primos)" eram os convidados. Numa coluna ao lado, a orientação "Traje: roupas e calçados leves e confortáveis. Traga traje de banho se quiser participar das atividades aquáticas". E abaixo: "Os pais e alunos deverão vir com a camiseta do evento".

Apesar da aparente regra, nem todos os responsáveis e alunos vestiam as camisetas do evento, que no entanto seguiam sendo vendidas (e adquiridas) como lembrança, em promoção (de R\$ 20 por R\$ 15).

O auditório estava ocupado por uma "sessão de cinema" em que eram exibidos desenhos animados. Segundo fui informada, havia sido realizada uma pesquisa com os estudantes para reunir os títulos mais queridos pelos seus responsáveis.

A piscina olímpica da instituição também estava liberada para uso dos familiares; as crianças deveriam estar acompanhadas dos responsáveis. Inicialmente contei 14 pais na piscina e nenhuma mãe, o que me chamou muito a atenção. Me perguntando sobre as possíveis razões para tal discrepância, não pude deixar de notar que um aviso na entrada alertava sobre o "Uso obrigatório de maiô para as mulheres e sunga para os homens" (quando haveria maior simetria entre biquíni e sunga ou entre maiô e calção de banho; além de acreditar que seja mais comum homens terem sunga do que mulheres terem maiôs, tudo isto suscita questões sobre os pudores e repressões que envolvem o corpo feminino).

Diversos stands de brincadeiras foram montados: bolinha de sabão, elástico de pular, boliche, amarelinha, pião, pipa, peteca, corrida do saco.

Os corredores estavam tomados por murais e frases "inspiradoras", que transitavam de citações de Tolstói à reprodução de tirinhas da Mafalda de Quino. Também foram oferecidas oficinas de sucata, musicoterapia, culinária e respiração e meditação.

O curso de inglês que fica ao lado da escola e oferece valores promocionais aos alunos também esteve presente, recolhendo telefones em cupons para sorteio de alguma espécie de brinde, bem como um stand de lembrancinhas para as famílias; objetos decorativos como canecas e almofadas ficavam expostos para compra, e um fotógrafo estava a postos para produzir uma fotografia de família que estamparia o objeto desejado.

Ambos foram anunciados ao microfone: "ICL presente aqui na festa da família...", bem como uma promoção de ímãs do stand de "lembrancinhas".

Veza ou outra a diretora anunciava também o prato de strogonoff de frango com arroz e batata palha que poderia ser adquirido na cantina da escola. Em uma dessas vezes, mais para o fim da festa, próximo ao horário do almoço, o argumento que usou como incentivo à compra foi de fundo prático: "Para as famílias que não quiserem fazer o almoço em casa hoje...". Funcionários da cantina riram, e alguém comentou, em tom de brincadeira "Ela tá pegando pesado!".

Na saída, as lembrancinhas aos familiares estavam dispostas numa longa mesa. Na borda desta havia a identificação do ano ao qual pertenciam, e todas estavam identificadas com os nomes das crianças, sob uma etiqueta onde se lia "para a família de:". Era uma espécie de arranjo de galhinhos com flores de papel coladas, representando árvores, muito provavelmente feitos pelos próprios alunos.

Festa Junina

Estive uma segunda vez na escola antes da autorização formal, para a festa junina, que aconteceu num domingo do mês de julho. Além das comidas típicas a preços que pareciam ser comuns e acessíveis, outro atrativo pago da festa foram diferentes modalidades de jogos e brincadeiras, como é comum em "barraquinhas" de festas juninas em geral. O cupom para pescaria, boca do palhaço, jogo da lata custava 3 reais, e do lado de fora, a diferentes valores, estavam disponíveis os brinquedos que carecem de maior estrutura: tobogã inflável, piscina de bolinhas, cama elástica, um sistema de aviõezinhos de parque de diversões, que pareciam ser operados por atores de fora da instituição.

Na quadra poliesportiva, as turmas fizeram as apresentações de dança. As turmas em geral estavam organizadas em pares, como de costume, mas uma delas

fez uma apresentação de "Carcará", em que as meninas estavam vestidas de caipira e os meninos de preto, representando os pássaros e locomovendo uma árvore seca pelo salão. Em termos de vestimentas, o maior gasto parece ter sido solicitado às meninas do primeiro ano; enquanto os trajes das outras séries pareceram mais atemporais, os alunos desse ano escolar apresentaram a celebração de um grande "casamento" junino em que todas as meninas eram noivas (o traje dos meninos não era especialmente peculiar, mas o delas parecia ter sido encomendado exclusivamente para a ocasião).

Mais para o fim da tarde, foram sorteados para ganhar prêmios uma menina e um menino: "a sinhazinha" e "o xerife" da festa. Às 18h15, ao fim das apresentações, os pais foram convidados a dançar também.

Férias e colônia de férias

Liguei muitas vezes durante as férias, interessada na Colônia que aconteceria entre os dias 23 e 27 de julho, em turno único, das 13 às 17h, para crianças de 7 a 15 anos. O cartaz de divulgação prometia "jogos recreativos, dobraduras em papel, oficina de percussão, pintura, artes visuais, piscina e dança". Apesar da ausência da diretora, que também havia saído de férias, fui informada de que havia sido cancelada pois não haviam recebido inscrições suficientes. Fiquei, ao mesmo tempo, frustrada com a informação, e aliviada: seria ainda pior não poder acompanhar as atividades caso elas ocorressem, pela falta de uma autorização formal. Desta forma, pelo menos poderia voltar às férias e aguardar a volta da diretora ao trabalho, inevitavelmente com alguma resposta para mim. De toda forma, a falta de inscrições suficientes para a que a colônia de fato ocorresse já é, por si só, um dado de pesquisa.

Olimpíada

Dia 28 de agosto cheguei no início do turno para a observação do 1º ano, que estaria participando de atividades de educação física relacionadas às Olimpíadas. Assim que cheguei, estavam na quadra lateral. A primeira coisa que me chamou a atenção foi que, dessa vez, diferentemente da semana anterior, a camiseta das Olimpíadas era usada pela minoria das crianças. Contei: das 27 crianças presentes, apenas 4 vestiam a camiseta temática, enquanto todo o resto estava de uniforme normal. Fui confirmar minha impressão com a professora e a

questionei a esse respeito. Ela respondeu: "Pois é, esqueceram. Eles não olham o aplicativo!". Às 14h, a atividade do 1º ano já havia acabado.

Dois dias depois não houve olimpíada, apesar da data em questão estar prevista no calendário. Alguma coisa no planejamento havia saído do previsto. Neste dia, acompanhei as duas turmas de 3º ano, que foram para a educação física juntas. Das 42 crianças presentes, apenas quatro estavam com a camiseta das olimpíadas. Às 14h, aproximadamente, voltamos para a sala de aula.

"Aniversariante do mês"

No último dia útil de cada mês há uma confraternização de aniversariantes do mês em cada sala. As professoras solicitam o envio de alguma colaboração via aplicativo. Na celebração de agosto, a primeira após a volta das férias e a primeira desde que entrara em campo, optei por ficar principalmente numa turma de 3º ano, tendo como critério o fato de a professora em questão ter sido a que mencionou tal festinha — em sua sala, me senti mais convidada, já que minha presença estaria justificada.

É hábito que os responsáveis pelo aniversariante sejam os que providenciem o bolo. Na turma em questão, no entanto, o bolo não havia sido enviado. Mais cedo, a professora havia dito que fez o pedido pelo aplicativo meio em cima da hora, motivo pelo qual alguns pais não haviam enviado o prato de doce ou salgado — talvez fosse o caso. Apesar do atraso, a festa acontece mensalmente, e os pais já podem prevê-la: a mensagem funciona mesmo como um lembrete, apenas, mas que, pelo visto, ainda se fazia necessário.

Em outra turma, havia 3 bolos; como de costume, cada um providenciado pelos responsáveis de um dos aniversariantes. Algumas crianças compraram na cantina mesmo assim (apenas bebida).

No mês seguinte, setembro, fui novamente à escola para a festinha de aniversariantes do mês. Dessa vez, fiquei em sala com a turma de 3º ano da professora Juliana, pelo fato de ser a única turma que eu não havia acompanhado até então.

Juliana fez uma brincadeira sobre eu só estar lá nos dias certos, em referência ao fato de ser dia de festinha. Ri, disse que tinha estado lá dois dias antes, também, que a estagiária estava de prova, mas que eu que não iria reclamar de "dar sorte".

Juliana me apresentou para a turma (a primeira professora a fazê-lo, até então) dizendo, de maneira simplificada, que eu iria fazer um relatório para entregar onde eu estudava sobre "o comportamento dos alunos, o comportamento da professora"... eles demonstraram animação e curiosidade. Perguntaram onde eu estudava e ela respondeu que aproveitassem o recreio para me perguntar. Os que já me conheciam contaram vantagem com os demais, e assim começaram a interagir comigo. Um dos meninos, que até então eu não conhecia, me disse: "Eu vou comer mini pizza e beber refrigerante até desmaiar!".

Às 14h40, o inspetor subiu à sala levando pratos de comida que haviam acabado de ser deixados na escola: "Quem a mãe ficou de mandar salgado depois?". Duas meninas levantam a mão; ele reconhece de quem é o prato por exclusão, declarando que conhecia a mãe da outra menina e não tinha sido ela quem havia estado lá.

Um menino, Gustavo, puxa assunto comigo: "O meu aniversário é bom e é ruim. É porque é nas férias e eu não posso chamar os meus amigos. Só o Jorge, porque eu conheço a mãe dele". Menciono que muitos dos outros amigos ele conhece desde o primeiro ano, e se não seria possível ligar pra eles; ele me corrige: "desde o maternal!". Digo que sua mãe poderia ligar para as mães desses amigos, talvez. Ele diz que não tem problema porque "a tia" comemora o aniversário dele mesmo em atraso junto aos colegas de março, na volta às aulas.

Gustavo muda de assunto e diz que vai se mudar para um casarão com piscina. O amigo, Jorge, aproveita a deixa: "Todas as minhas festas desde pequeno eu fiz em salão com piscina", ao que ele responde: "Eu já fiz festa em salão, na minha casa, num boliche e esse ano eu fiz num fliperama." Perguntei com quem ele havia ido. "Com os outros amigos que não são da escola". Pergunto quem são esses amigos e ele responde "da rua, da igreja"...

"Esse bolo é o melhor bolo!". O bolo de Soraia é adorado. Sua mãe mandou para o lanche do dia embalagens individuais de bolo de chocolate em número suficiente para todas as crianças, e o bolo decorado do amigo aniversariante também foi comprado com ela. Eu havia visto o mesmo bolo no mês anterior, em amarelo e com flores, em outra turma. O de hoje era de glacê azul e sem desenhos, para o aniversário de um menino.

Ninguém gosta de quibe, já a mini pizza é a sensação da festa. Um refrigerante de laranja (Convenção?) é dividido por toda a turma. Há duas opções

de suco, mas só vejo um menino tomar, porque ele não toma refrigerante. As crianças são orientadas a guardar os copos, pois não há muitos. Apenas uma menina desce para a cantina, mas não noto o que traz na volta.

A decoração da festa conta com três balões de emoji, e outros emojis em papel cartão são pendurados na parede. Comento que nunca tinha visto balões daquele tipo e a professora me diz o nome da loja, em Bangu. Acrescenta: "a toalha da mesa eu comprei na Caçula", e só aí noto que a toalha também é temática. Este diálogo explicitou que as compras haviam sido realizadas por ela; as professoras costumam arcar com alguns gastos por conta própria. Às 16h a festinha já tinha acabado.

Em dado momento, uma menina tira um óculos de realidade virtual da mochila. As crianças ficam curiosíssimas. A professora experimenta os óculos e os alunos se amontoam em volta dela, ansiosos. Ela promete deixar cada um ver um pouquinho e é isso o que faz. Antes mesmo que eu pudesse experimentar, um menino me dá detalhes sobre a vivência na montanha-russa proporcionada pelos óculos.

Como havia visto uma menina com uma boneca, lembrei que devia ser o "dia do brinquedo": às 6as feiras, está permitido levar brinquedos para a escola e alguns minutos são reservados para isso ao fim do dia. Me surpreendeu quando as crianças foram liberadas para a saída antes disso. Pergunto a um menino: "Vocês não tem dia do brinquedo?". Ele me responde: "É porque já é 3º ano. A gente tem parquinho! 2a". Mais tarde uma menina explica: "É porque do integral pode levar". Quem é "do integral" fica na escola o dia inteiro, desde a parte da manhã. Pela primeira vez descubro o nome do aplicativo por onde professores e pais se comunicam: "classapp".

Voltei nos meses seguintes para a festinha de aniversariante do mês. A de outubro foi um pouco mais corrida do que de costume, porque a turma que eu acompanhava precisava ir para a aula de informática. Já em novembro, a comemoração ocorreu junto com um lanche coletivo de Ação de Graças.

Programação de Dia das Crianças

No dia 10 de outubro, uma quinta-feira, cheguei à escola para um dia de observação normal em sala de aula. Já no pátio, no entanto, escutei uma música bem alta vinda do corredor e notei uma movimentação diferente na quadra, onde

reconheci as crianças da educação infantil. Estavam reunidas assistindo a um teatrinho de fantoches, enquanto um recreador ao microfone interagia com os personagens. Havia também pintura facial com tinta. Um personagem do desenho animado Patrulha Canina também animava a festa — mais tarde descobri se tratar do Marshall. Todas as professoras do referido segmento estavam por lá, bem como a diretora.

Fui na direção do corredor de onde vinha a música e encontrei uma festa na chamada "sala dos espelhos". Havia uma mesa cheia de salgadinhos e doces, parecida com a da festa de aniversariantes do mês, mas mais cheia, pois a comemoração reunia as crianças do 5º e 4º anos. Me perguntei do que se tratava — apesar do bolo decorativo no centro da mesa, não era a festinha dos aniversariantes do mês, visto que a data oficial é o último dia útil de cada mês e ainda estávamos no início de outubro. Até que soube que era uma comemoração antecipada de dia das crianças.

O clima era diferente, de celebração mesmo. Os estudantes cantavam alto, batiam palmas; cantaram músicas do colégio de forma mais ritmada, quase que imitando um rap, sob o olhar das professoras, que não os coibiram — em sala de aula, normalmente, mesmo durante as festas, vez ou outra há pedidos de que não saiam muito do lugar.

Uma mesa bem extensa apoiava os salgadinhos, fritos ou de padaria, empadinhas, pães de queijo, pipoca, uma torta salgada cortada em cubinhos, batata frita de pacote ("chips"). Uma mesa de plástico mais ao canto da sala era usada para apoiar os doces e as várias embalagens de brigadeiro. Enquanto ajudava a desembalar os "pratos de doce e salgado" trazidos e ao notar a imensa variedade na mesa de brigadeiros — havia brigadeiro de granulado normal, de granulado colorido, de granulado verde, brigadeiro de copinho —, comentei a respeito em voz alta, surpresa, até porque enrolar brigadeiro leva um certo tempo, requer certa dedicação (em comparação com comprar algo pronto numa padaria, fritar salgadinhos já congelados ou assar pão de queijo, por exemplo). Alguém me explicou que eram as próprias crianças que pediam às mães para levar brigadeiro, por ser seu item de preferência. De fato, mais de uma vez escutei "Tia, esse aqui é o meu", e era sempre para me apontar um brigadeiro.

Durante a festa da educação infantil uma menina de dois anos veio em minha direção com a mãozinha estendida. Ela havia visto alguém pegar um

brigadeiro e queria também. Uma professora, ou assistente, não sei, comentou comigo: "Ela come de tudo. Não tem tempo ruim pra ela. A mãe dela traz tudo e ela come, até uva".

Achei curiosa a menção à fruta ter ocorrido em tom de estranhamento, e lembrei de uma fala do documentário *Muito Além do Peso*¹⁷:

Uma criança que leva fruta em vez de suco de caixinha... ela não gosta. Primeiro porque ela é diferente, e ninguém quer ser diferente. Segundo, tem sempre implícito uma hierarquia de valores. Então uma caixinha é uma moeda que vale mais, um suco de caixinha vale mais do que uma fruta. E ninguém quer se sentir menos. Então o que circula implicitamente é um código de poder aquisitivo onde a criança que não tem e que não compartilha esse poder aquisitivo, ela se sente humilhada. Por outro lado os pais se sentem orgulhosos de poder propiciar pra esse filho bens de consumo, brinquedos, refrigerantes, primeiro porque muitos não tiveram; então eles têm a possibilidade de oferecer alguma coisa que eles não tiveram. Segundo, não deixam seus filhos serem discriminados. Porque de fato o seu filho que leva fruta é visto como diferente. E você pode ampliar isso pra roupa, pras férias, pras viagens, pra marca do tênis e pra marca da canetinha.

As turmas se revezaram para o lanche. De 13h às 16h, a sala recebeu quatro grupos, das séries mais avançadas à educação infantil: 5º e 4º ano juntos, 3º e 2º, em seguida foi a vez do 1º ano e por último a educação infantil reunida. A cada novo grupo que chegava, a equipe composta pelas professoras, pela coordenadora e por estagiárias desembulhava incontáveis invólucros e embalagens contendo os pratos enviados pelos responsáveis, posicionando-os na mesa. A fatura era tamanha que, a cada vez que uma turma se retirava, tudo o que sobrara era organizado em uma prateleira colada à parede, para que, então, com a chegada do novo grupo, fossem abertos apenas os pratos por eles trazidos.

Apesar de haver um refrigerante de 2l, ele não devia ser servido às crianças, porque a orientação era de que a bebida era individual (o que havia sido informado na circular enviada aos responsáveis). A menina que havia levado a garrafa, no entanto, pôde ser servida.

Ao final das festas, me encaminhei novamente para a quadra, onde o primeiro segmento do ensino fundamental participava de atividades de recreação, com brincadeiras de torta na cara (na verdade, um prato cheio de espuma de carnaval) e dança (uma espécie de lambaeróbica em que três recreadoras faziam os passos a serem imitados ao som de funk).

¹⁷ Clarissa Silbiger Ollitta, psicanalista, aos 55:20 do filme citado.

Fui abordada por uma menininha do primeiro ano que, muito sorridente, me disse: "Ô tia, depois de amanhã que é dia das crianças eu vou ganhar uma Bebê a Bordo com carrinho!". Ela me contou que ia ganhar o presente da mãe, e que já tinha uma mamadeira mas a boneca vinha com uma segunda. Também me contou que ia passar o domingo num sítio, numa festa da igreja, que a mãe teria folga nesse dia mas não ia junto.

Duas professoras utilizavam a camiseta da Festa da Família.

Na hora da saída, o Marshall acompanhou as crianças da educação infantil até a prédio, onde seus pais as aguardavam. Assim que saíram do prédio e enquanto cruzavam o pátio interno, contei cinco celulares de responsáveis a filmar a cena: aquele cachorro gigante que acompanhava a fila indiana de crianças pequenas. Normalmente a professora pára diante do portão, segurando a mão de uma criança, fala seu nome em voz alta para que o responsável venha buscá-la. Dessa vez, o processo foi mais lento: a criança vinha de mãos dadas com a professora e o cachorro, e todos posavam para a câmera de celular do responsável. Um menininho saiu gritando "Eu tô de homem aranha!", três vezes, para o pai, buscando chamar sua atenção, parecendo orgulhoso da pintura facial que ostentava.

No dia seguinte, voltei à escola porque sabia que haveria novamente atividades pertencentes à programação voltada para o dia das crianças. Para o 1º e 2º anos, exibição de filme com pipoca — a orientação era que fosse mandada pelos pais, "já estourada". Já os alunos do 3º ao 5º ano deveriam levar jogos.

No dia seguinte, a primeira coisa que me chamou a atenção foram os novos banners expostos no portão, por ocasião do início da matrícula. Um deles era destinado à creche e educação infantil, informando que, para este segmento, a escola ofereceria acompanhamento com "pediatra, psicólogo, nutricionista".

Entrei numa turma de 1ª ano, porque não os havia observado ainda. Das 13 crianças presentes apenas 3 pareciam ter levado a pipoca solicitada: vi um *tupperware* tapado com pipoca, um saco de pipoca de microondas dentro de uma sacola de mercado e um saquinho vermelho de pipoca industrializada. Fiquei me perguntando se era isso mesmo e como isso seria resolvido. Mais tarde, fiquei sabendo que mais uma menina havia levado pipoca — de microondas, ainda a estourar. A pipoca foi levada à coordenação para que a inspetora fizesse isso. Depois, perguntei à professora qual o filme escolhido e se eles desceriam todos

juntos para o auditório, que eu havia conhecido durante a Festa da Família. Ela me respondeu que não, que a atividade seria em sala mesmo, e, quanto ao filme, que ela ia ver o que tinha na Netflix. Perguntei se a escola tinha wifi, o que até então eu não sabia; ela me respondeu que não, mas que rotearia do celular para o notebook. Fiquei surpresa e perguntei se "dava conta", porque meu plano não me permitiria fazer isso; ela contou que optou por um plano de 10 mega justamente por aquele motivo, poder fazer tal uso em sala. Mais tarde, perguntei se o computador também era dela, e ela confirmou. Disse que o da escola não dava para usar daquela forma, estava sempre com vírus, mas que os profissionais de T.I. da instituição consertavam seus laptops gratuitamente já que estavam a serviço da escola — "esse e o de casa".

Em algum momento, ofereci ajuda à professora, como vinha fazendo vez ou outra em todas as salas. Ela me pediu que refizesse os embrulhos de lápis que seriam dados como lembrancinha, porque agora seria acrescentado um pirulito. Perguntei se ela só tinha sabido do pirulito naquele momento. Ela contou que a lembrancinha havia sido decidida no dia anterior. Pelo que me relatou, as professoras tinham o hábito de se cotizar, todo ano, para comprar a lembrancinha de dia das crianças, que era um saco de doces. Dessa vez, a coordenação decidiu que não haveria lembrancinhas. Ela sugeriu "uma bonequinha tipo Polly", para as meninas, e "um soldado que o pára-quedas abria", para os meninos, que havia visto "por R\$ 1,99 no Amigão", mas a coordenação manteve a postura. "Ah, eles ficam esperando, né?", justificou. No dia anterior, no entanto, a dona do colégio perguntara à coordenadora a respeito da lembrancinha. E, assim, foi solicitado que fizessem alguma coisa. A professora me conta, então, que "tinha esses lápis em casa", e que fazia ponteiros para vender. Então, sugeri aquela lembrancinha — um lápis com um catavento de EVA decorativo na ponta — e as preparou na manhã do mesmo dia, para sua turma e para a outra do mesmo ano. A outra professora mais tarde esteve na sala, perguntando quanto devia a ela, ao que ela respondeu à outra que não se preocupasse. Quando a segunda professora saiu, a primeira me interpelou: "Um lápis desse eu vendo por R\$ 8. Vou cobrar?". Em meio aos seus materiais, vi a pistola de cola quente.

A exibição começaria por volta das 16h. Pouco antes, enquanto passava conteúdos de Ciências, a professora me pediu para fazer um favor. Me deu seu cartão de crédito, anotou a senha num papelzinho, me explicou onde ficava a

cantina da faculdade e pediu que comprasse uma Coca-Cola e mais três sacos de pipoca, uma pipoca salgada industrializada. O moço da cantina me ofereceu alguns saquinhos pequenos de pipoca doce de canjica, aquelas do saquinho rosa, argumentando que as porções individuais seriam uma garantia de ter para todos. Queria cobrar R\$ 10 pelo saco plástico em que estavam guardados. Perguntei a ela, que disse ter achado caro, mas perguntou às crianças se todas comiam pipoca salgada, para ter certeza de que sim. Concordamos que pipoca salgada combinava mais com a proposta, voltei à cantina para realizar a transação. O atendente me fez uma proposta que disse ser irrecusável: o total do refrigerante e as pipocas dava R\$ 19. Por R\$ 1 a mais, ele me deixaria levar as doces também. Fechei negócio.

Quando estava indo embora, duas crianças vieram me dar um abraço de despedida. E, nesse movimento, o *tupperware* com pipoca trazido de casa por uma das meninas virou no chão.

O terceiro dia de atividades voltadas ao dia da criança foi a quarta-feira da semana. Acompanhei três grupos na atividade de recreação aquática: o segundo, o quarto e o quinto anos. Em cada um deles, coincidentemente, contei 19 alunos dentro da piscina; o número de estudantes do lado de fora da piscina é que variava.

Dos alunos do segundo ano, 11 não participaram da atividade. Abordá-los era difícil sem ser invasiva, pois ficaram brincando entre si. Quando consegui perguntar a dois meninos o motivo de não terem entrado, um deles me respondeu: "Eu esqueci, eu não sabia que era piscina. Também ninguém me falou nada... que era piscina...".

Já dentre os estudantes do 4º ano, apenas 5 crianças estavam do lado de fora. Quando a maioria se dirigia ao vestuário para trocar de roupa, uma menina passou por outra perguntando "Tu não vai não?", ao que ela respondeu: "Meu maiô é de amarrar". Restaram duas meninas brincando de um tipo de geleca (que hoje em dia as crianças conhecem por *slime*) e três meninos de cartas de Pokémon. Quando perguntei aos meninos, responderam que não sabiam que era piscina. Ao perguntar às meninas, a que havia comentado sobre o maiô tentou me explicar que ele não era permitido: "Meu maiô é assim, não é de amarrar do lado, tem uma manga até aqui... eu esqueci o nome, não sei como fala... a minha mãe não me diz as coisas, depois eu fico falando tudo enrolado...". A outra disse que

não sabia porque "a mãe nem sempre olha o classapp" (o aplicativo utilizado pela escola que substituiu a agenda).

Ao final, o professor de Educação Física passou por eles dizendo: "Vocês cinco aí, ó. Eu tô triste. Eu tô muito triste. Demasiadamente triste", repreendendo-os por não estarem participando, em pretense tom de piada. Duas das crianças se justificaram: "Eu só tenho maiô de amarrar...", "Eu não vi o classapp". No que o professor se retirou, um dos meninos jogando balbuciou, em tom de certa revolta: "Eu também tô triste...!". Ao final, se juntaram para brincar de pique-pega.

Dentre as crianças do 5º ano, contei 19 dentro da piscina e 15 fora. As respostas foram "não posso porque eu tenho otite crônica", "tô resfriada" e "esqueci".

Ao que parece, é frequente que os materiais "extras" solicitados pela escola — como, nesse caso, os trajes para natação — acabem sendo motivo da exclusão de um número bastante representativo de estudantes, mesmo quando os alunos os possuem. Conclui-se que a possível exclusão relacionada aos materiais solicitados nem sempre está atrelada a motivos financeiros, mas também a falhas na comunicação entre criança, escola e família. As próprias crianças expressaram sentir-se à margem destas informações; verbalizaram insatisfação com os adultos por não lhes repassarem determinado conhecimento; e manifestaram descontentamento ao sentirem-se responsabilizadas pelo não-engajamento na atividade.

Mostra Cultural

A Mostra, que tinha como tema o espaço urbano (omitimos o título do evento em razão do anonimato da instituição), aconteceria de 9h às 12h, abarcando desde a creche ao Ensino Médio.

Nas paredes estavam expostas pesquisas de alunos do ensino médio, em grandes banners impressos. Os trabalhos do segundo ano do ensino médio, baseados em personalidades, retratavam de figuras históricas, como Zuzu Angel, o profeta Gentileza e a parlamentar Marielle Franco a empreendedores, como Silvio Santos, Roberto Medina, do Rock in Rio, e o designer Luis Augusto Índio da Costa, descrito como o "criador do VLT".

Havia pequenos stands onde os alunos recebiam adultos para mostrar os trabalhos que haviam preparado. Mariah, do 6º ano, de maneira muito extrovertida

e eloquente, me abordou para contar a história fictícia de um menino que morava num lixão, que comia restos e não tinha acesso à escola, e para me pedir que escrevesse num papelzinho uma sugestão de solução do problema. Depositados na urna, me disse que os papezinhos seriam discutidos em sala de aula.

Era aniversário do colégio. As professoras usavam um novo uniforme: uma camiseta escrito "50 anos educando gerações" nas costas.

Os trabalhos estavam expostos em diversos formatos: maquetes, relatos, desenhos, banners impressos, e as turmas a partir do segundo segmento apresentavam-se em stands onde recebiam os responsáveis e visitantes direcionando atividades ou fazendo pequenas palestras sobre os temas aos quais haviam se dedicado.

Na mesinha do 1º ano estavam expostos papéis impressos com um desenho padronizado de celular em cuja tela se lia "classapp", o aplicativo por onde escola e família se comunicavam, e o nome da criança. Tinham como base pedaços de isopor que haviam sido pintados pelos alunos, simulando um *smartphone*. Estavam expostos sobre a inscrição: "Um colégio ligado nos avanços tecnológicos".

O 2º e o 3º anos haviam trabalhado em maquetes do bairro, sob diferentes temáticas — enquanto um havia se dedicado a uma perspectiva histórica, ao "antes e depois", o outro havia reproduzido alguns quarteirões e pontos de referência pré-determinados pela professora. Alguma criança do terceiro ano, responsável pelo quarteirão do prédio da escola, representou o prédio, onde colocou as logos deste e das faculdades de mesmo dono; e, ao lado, o prédio do ICL, ainda mais alto do que o da escola (diferentemente das proporções originais), também apresentava uma logo impressa. Nenhuma das outras construções havia sido identificada dessa forma.

Enquanto a maior parte da mostra se concentrava do pátio central para a quadra, o corredor térreo também estava ocupado por trabalhos, em sua maioria relacionados ao casal de donos da escola, sua história e família. Havia um mural intitulado "simetria família Moreira", em que fotografias dos dois diretores, seus quatro filhos e sete netos foram cortadas ao meio e completadas com desenhos, pelas crianças. Havia também "entrevistas" feitas pelas crianças em murais e nas paredes, com os diretores gerais, a diretora e professoras.

Em outra parede, uma linha do tempo havia sido montada com desenhos dos alunos. Ela incluía o ano em que a dona da escola havia passado num concurso público para professora do município; o ano do casamento dos dois; o ano de inauguração do colégio, o ano de inauguração do ICL vizinho à escola, 25 anos depois e, na sequência, o ano de inauguração de outro colégio próximo, localizado em um bairro vizinho.

O 4º e o 5º anos dedicaram-se também a formatos escritos: enquanto um homenageou o bairro em poesia, o outro o fez em cordel. Maquetes e desenhos também foram utilizados. O 4º ano retratou uma favela local em maquete, sob o título "desigualdade social".

Uma menina me abordou perguntando se poderia fazer comigo um *quiz* sobre o colégio, que ela havia acabado de fazer com algumas professoras. As perguntas incluíam "o nome da dona do colégio", "o nome do dono colégio", quantos filhos tiveram, em meio a outras sobre em qual andar ficava a coordenação, a biblioteca ou o laboratório de informática.

Em determinado ponto, alguns relatos em primeira pessoa estavam colados em quadrados de cartolina colorida pendentes do teto. Com o título "a minha chegada no C.O.", eram pequenos parágrafos escritos por alunos do 6º ano. Eram, majoritariamente, sobre os amigos que haviam feito e eventos do colégio que haviam sido memoráveis por um motivo ou outro. Apesar do 6º ano não fazer parte do corpus de análise inicialmente selecionado, seus relatos em primeira pessoa pareceram bastante ricos e considereei que poderiam ser aproveitados, até mesmo pela proximidade etária, já que o 6º ano é o primeiro do segundo segmento. Seleciono alguns trechos.

Para Clarice, "até agora a festa junina foi a melhor coisa deste ano, pois teve muitas apresentações legais, mas o mais legal de todos foi a quadrilha que eu estava participando ter ganhado o primeiro lugar". Para Alessandra, "o melhor do C.O. são os eventos. Muito bom!". Letícia escreve: "eu amei o dia da festa junina, ficamos em primeiro lugar eu amei esse dia das Olimpíadas, competimos com o sétimo ano, não ganhamos mas foi muito legal. Também queria contar mais um pouco sobre o passeio que fizemos no Parque Estadual da Pedra Branca, foi muito bom, eu vi uma cobra e muitas outras coisas". Guilherme relata que sua equipe ficou em primeiro lugar na festa junina, que disputou tênis de mesa e futsal nas Olimpíadas e ganhou medalha de ouro em ambas e relata em detalhes como

obteve ótimas notas em cada um dos trimestres. Giovanna também menciona que sua turma ganhou a competição da festa junina e diz que "agora estamos ensaiando para o festival de dança. Nós somos uma turma unida até hoje". Ana Beatriz diz: "esse ano teve Olimpíadas, eu carreguei a tocha e foi super legal"; também menciona a data da Mostra Cultural, diz estar animada para o evento e explica a atividade que desempenhará com seu grupo. Larissa relata ter entrado no colégio naquele mesmo ano, com "grandes expectativas [...] de fazer muitos amigos e me divertir muito com eles, de estudar no local agradável e tranquilo, poder usar a biblioteca e ter alguns livros interessantes". Diz ter se sentido "estranha" no início do ano, "pois a nova escola era bem maior que as minhas antigas escolas, era muito diferente do que eu estava acostumada", mas que com o passar do tempo se acostumara.

Mas o que mais me chamou a atenção foram duas menções ao Festival de Dança vindouro, em que as crianças expunham justamente já saber que não participariam. Taís diz que "no ensino fundamental II, tem coisas que o fundamental I não tem, tipo: gincana, competição, etc.". Mais adiante, prossegue: "Eu amei a festa junina estava tudo muito lindo e o nosso grupo ganhou o primeiro lugar, mas infelizmente não poderei participar do Festival de Dança" (outro dos eventos que é exclusivamente do segundo segmento). Já Carlos Eduardo diz que: "No meio do ano teve a festa junina e nossa turma ganhou, e depois passaram as provas e muito mais aconteceu um passeio e eu não gostei. Também teve Olimpíadas, minha equipe ficou em último, só que ano que vem vai ter também. Agora vai ter a Mostra Cultural e o nosso grupo tem: o Luis, o Lucas, o Arthur e o Guilherme e mês que vem vai ter festival de dança mas eu não vou participar. As atividades são bem legais!".

Perguntei pelos alunos que assinavam esses dois trechos, para inquiri-los, de modo informal, sobre o porquê de já saberem que estariam ausentes no dia em questão. Não encontrei a menina, mas os colegas me entregaram o menino, que me respondeu que as turmas costumavam ensaiar para o Festival de Dança; os ensaios estavam ocorrendo na casa de um colega específico, mas ele próprio morava longe e não tinha como ir.

Meia hora antes do término da atividade alguns alunos começavam a desmontagem do espaço, sob a supervisão das professoras, quando foram avisados

por elas de que o dono da escola havia chegado. Apesar dos muxoxos de reclamação, refizeram o que havia sido desmontado.

Dia de Ação de Graças

Mais uma vez, cheguei ao colégio achando que seria um dia comum, mas havia uma celebração da qual eu não tinha conhecimento (como ocorrera no Dia das Crianças e como ouvi falar que teria havido de dia do Professor). Uma mesa havia sido montada, no térreo, no pátio central, onde o recreio costuma acontecer. As turmas desciam, posavam para um fotógrafo em frente a um painel natalino e lanchavam. A toalha de mesa também era temática, e no ambiente havia árvores de natal de cartolina pintadas por eles. Depois, fui saber se tratar de uma celebração de Ação de Graças, concomitante à comemoração de aniversariante dos meses de novembro e dezembro. Os alunos haviam levado comida (a bebida era, como de costume, individual), que havia sido dividida: parte tinha descido para essa celebração, parte seria consumida em sala, na comemoração dos aniversários.

Uma estagiária ou assistente notou um menino passando sem comer e perguntou por que ele não estava comendo. Ele respondeu que não podia comer nada daquilo pois era alérgico a lactose.

Na hora da saída, um dos inspetores avisava aos pais que o lanche ainda estava disponível no pátio central, convidando-os a entrar: "Tem um pequeno banquete pra vocês lá".

Festa de Encerramento

Dois dias antes da festa, presenciei parte da entrega das vestimentas da festa de encerramento. Na hora da saída, a professora de educação física, passou na sala carregando sacos com as roupas (eu ainda não sabia que haveria roupas). Como as crianças já estavam indo embora, não consegui entregar todas, e por isso não consegui acompanhar se alguém ficou de fora da distribuição. Os saquinhos plásticos vinham com um cartãozinho da costureira dentro ("ateliê pop luxo"), e dava pra notar que eram roupas natalinas.

Quando cheguei ao colégio, as crianças estavam todas na quadra, para o ensaio das apresentações da festa de encerramento. Em determinado momento, Gustavo, do 3º ano, e Sara, do 5º, se aproximaram de mim, cada um de um lado, e

começamos a conversar. Perguntei se estavam animados para a festa, e ambos responderiam que não iriam. Perguntei ao João o motivo, ao que ele respondeu "eu não quero", "vou jogar videogame em casa", e depois "vou passear com meu pai". Perguntei onde, e ele respondeu: "no shopping". Em seguida, perguntei à Sara, e a resposta foi bem direta: "Eu não!, gastar dinheiro?". Quando perguntei "como assim?" ela explicou: "o dinheiro sai do meu dinheiro!". Perguntei quem dava: "minha mãe e meu pai". Disse que os pais lhe dão 5 reais por dia (Gustavo interrompeu 3 vezes para dizer que ganhava 10), mas que, quando tem evento do colégio, pagam com essas economias. "Aí eu não venho em nada do colégio, que senão eu vou gastar meu dinheiro. Eu fui no passeio e foi o maior sacrifício, minha avó me deu o dinheiro! Eu tive que implorar, vó, me dá 175 reais! 170". Ela se referia ao passeio da 6ª feira anterior, à fazenda Ponte Alta. Depois, disse ter 300 reais guardados. Quer muito comprar um cofre que custa R\$ 100.

Às 14h30, subi com o 4º ano. Dentre os 20 alunos que estavam em sala, 4 utilizavam a camiseta azul das Olimpíadas escolares, que, pelo visto, é permitida como uniforme (é, no entanto, datada, por possuir o ano corrente na estampa). Havia também uma menina com a camiseta da Festa da família, que vi pela primeira vez sendo usada por algum aluno fora do contexto.

Quando surgiu o assunto da festa, quatro crianças ao meu redor afirmaram que não iriam. O primeiro menino não desenvolveu; o segundo deu uma resposta muito comum: "não sei... minha mãe só disse que eu não vou". Uma menina disse que não iria à festa de encerramento "porque eu tô saindo dessa escola": "minha mãe trocou a minha irmã de escola, e aí eu vou com ela. Que ia ficar muito caro". Uma quarta menina disse que não ia porque não queria: "Primeiro porque eu não gostei da música. Segundo que eu ia ter que ir de *cropped*. Terceiro que a nossa turma já é zoada, com essa música iam zoar a gente ainda mais. O 5º ano zoa muito a gente". A música em questão era "Os bichos de Deus", da Xuxa.

No dia seguinte, subi com uma turma de 1º ano. Em dado momento, a professora de Educação Física adentrou a sala para perguntar se alguém ainda não tinha recebido a roupa do evento de sexta-feira, a festa de encerramento do ano. A professora de turma os inquiriu também: "Quem está sem roupa mas vai participar?". Uma menina respondeu, mas não pude ouvi-la; pareceu ter dito não ter a roupa ainda. A professora explicou: "Às vezes vai participar mas a mamãe não quis fazer na costureira do colégio. A mamãe vai fazer, a vovó vai fazer...", e

checou com ela: "A sua quem vai fazer, Luísa? A tia?". Tal situação me respondeu quanto à obrigatoriedade da aquisição deste traje em específico. No entanto, tal lógica não poderia se aplicar a todas as turmas, mas apenas a algumas cujos figurinos fossem mais simples; alguns dos trajes precisavam ser idênticos, como os das crianças que se vestiram de aviãozinho e de relógio.

Em 30 de novembro, uma sexta-feira, as atividades da escola se encerravam. Fiquei um tempo observando a quadra e depois me juntei a uma turma de 1º ano.

Em certo momento, a professora deixou a sala dizendo: "Deixa eu ir ali rapidinho ver se eu consigo uma blusa pra Heloise" (que já estava com o figurino de bailarina da apresentação). Voltou trazendo duas camisas do uniforme da escola, que haviam sido buscadas no almoxarifado: "Tava me dando aflição, já, dona Vera ia chegar e tá a bonita sem uniforme, o outro de amarelo logo no dia da festa..." (referia-se à camiseta das Olimpíadas). Além da apresentação com figurino, haveria também um momento em que precisariam usar o uniforme completo, de acordo com a professora. Outra menina, maior, também tinha ido à escola já caracterizada. "Tem dança que é de uniforme. A mãe dela falou que vai mandar, senão não vai dançar, vai dançar só a da bailarina".

Duas das meninas chegaram ao colégio com pedrinhas colantes cor de rosa como parte da maquiagem. As colegas, naturalmente, se interessaram: "Vem cá, você ainda tem esses negócios? Ainda tem mais? Pode me dar?". A menina de pedrinhas rosas respondeu que sim, e a primeira fez sinal de "depois" com a mão. Quando Heloise tirou a cartela de adesivos da mochila, uma rodinha de 7 crianças, meninas e meninos, formou-se em torno dela, todos impressionadíssimos. Mais tarde, a cartela seria compartilhada: a professora usaria essa cartela para produzir caracterizações semelhantes em todas as meninas. Também havia levado uma caixa de maquiagem própria para passar sombra e batom nas meninas, embora algumas delas tenham levado seus próprios batons. Os coques também foram feitos em sala — mas a mãe da Sophia chegou alguns minutos antes da apresentação, pedindo para produzir a filha, que saiu ao corredor e voltou comentando que estava de "coque *fake*", um elástico com cabelo falso já no formato circular que dava volume ao seu coque.

Em seu discurso no evento, a diretora seguiu a linha de reforçar a ideia de que, em suas palavras: "Por trás [da festa e das apresentações] teve toda uma preocupação com um projeto pedagógico".

4.4. "Aulas de Campo"

Conforme dito anteriormente, no trecho introdutório deste capítulo, encontrei dificuldades inesperadas para estar presente nas excursões, as chamadas "aulas de campo". Havia presumido que o acesso a esses passeios seria facilitado em relação à entrada na sala de aula, frequentemente descrita por trabalhos acadêmicos como um espaço mais privado, sigiloso, que tende a ser protegido. Na minha experiência ocorreu o contrário: enquanto as portas das salas de aula estiveram mais abertas, só consegui acompanhar um dos passeios do semestre.

O conceito "aulas de campo", no entanto, foi utilizado mais vezes, também no espaço físico da escola; e acredito que ele ajude a compreender os imaginários que se formaram sobre a importância de tais atividades.

No meu primeiro dia realizando observações dentro de sala — e não em excursões ou passeios específicos — eu ainda me perguntava a respeito da validade de estar naquele espaço, especialmente rodando as turmas. Será que a observação de tal ambiente teria a colaborar?

Na primeira sala, quando a porta foi aberta diante do funcionário que me acompanhava até ela, fomos recebidos por uma professora de capuz de onça. Não digo estampa de onça: quero dizer onça, mesmo, uma touca de bichinho de pelúcia, com olhinhos e tudo, que se estendia até os quadris, com dois bolsos. Passaram-se poucos minutos até que ela dissesse as palavras-chaves: "aula de campo". Não acreditei na coincidência. Ela prosseguiu, afirmando que fariam sobre a aula de campo de 21 de setembro. Chequei nas minhas anotações: a excursão em questão era uma atividade do 4º ano. E foi assim que soube em que série eu estava.

"Nós já aprendemos algumas coisas sobre o parque ecológico, já aprendemos um pouquinho sobre o Chico Mendes...". Dizia, para a turma, que já havia visto essa matéria em aula porque o passeio seria dia 3, e agora, depois de adiado, revisava. "Vamo lá, quem sabe levanta a mão!". As crianças começaram a colaborar, compartilhando o que lembravam: "Jacaré do papo amarelo!", "Ele foi

morto", "Ele foi assassinado!", "Ele foi Francisco Alves Mendes Filho". "Ele tirava látex da árvore" — a professora sussurrou de volta, dando a "cola": "seringueiro". "Quando ele era menino de 9 anos o pai dele obrigava ele a ir lá na floresta". "Ele teve uma infância sofrida". "Precária". "Lutou pela floresta, pelo meio-ambiente e morreu defendendo a esposa dele". Todas as respostas indicavam que, de fato, os temas relacionados à tal excursão já vinham sendo trabalhados em sala de aula e eram familiares às crianças.

Ao voltar ao assunto da "aula de campo", a professora os incentivou a irem "como cientistas", "como pesquisadores". Disse que um cientista é antes de tudo curioso. A postura esperada deles era a de "Fazer perguntas, anotar tudo, escutar, observar, sentir os cheiros, sentir na pele"; que ao final deveriam produzir um relatório. Disse que já haviam visto "um videozinho", mas que quando chegassem em casa deveriam "ir na internet pra estudar o que é que tem" sobre o parque, a partir de sites sugeridos contidos em algum material que já teriam. Alguém disse que iria imprimir, ao que ela rebateu: "Imprimir não, vai gastar papel!".

Ainda a respeito do passeio: "Todo o mundo tem que ir! Quem vai levanta a mão!". A sala toda levantou, animadamente. Ou quase toda, o que só notei até alguém indicar: "Menos a Letícia!". Letícia se defendeu: "Eu não sei se eu ainda vou, minha mãe vai ver ainda! Eu vou assim, ó", e ergueu o polegar mas na horizontal, indicando um "talvez". Às 14:31 começaram a realizar atividades com livro e folhinha de exercícios. "Quais atitudes ajudam a proteger o meio-ambiente?". Mais adiante, uma aluna indicou que, numa imagem do livro, o garoto estaria descartando o lixo na lixeira errada (o tema era reciclagem; estavam diante de uma página que apresentava lixeiras de diferentes cores). Houve discussão na turma e alguém rebateu: "Tá certo, ele tá com uma lata de metal!", relacionando o material à cor.

Fiquei nessa sala de 13:46 às 15h, quando segui para uma turma de 3^a ano. Algumas das meninas já me conheciam, e vieram muito animadas me dar abraços e me cumprimentar. Me pediram para ser estagiária da turma e ficar com elas todo dia, perguntaram se voltaria outras vezes ao colégio. Expliquei o que fazia lá e disse que não estaria por perto sempre, mas pretendia estar em alguns dias especiais e ir nos passeios; elas me disseram que logo haveria um. Perguntei a

respeito dele. "É em setembro."; "É de ciências." e "A gente já foi num passeio mas foi muito chato. Tinha uma *múmia morta* que era horrível!".¹⁸

A professora me abordou, solícita, informando que tinha um aluno autista na sala, mas que ele não estava no momento. Ela pressupôs que fosse interessante para a pesquisa, cujo tema não sabia. Expliquei que a princípio tinha interesse em acompanhar as atividades extras, comemorações e passeios, da forma mais simples que pude no momento, ao que ela respondeu me contando que a Olimpíada acontecia agora, que os passeios seriam em setembro e foi também esta professora que me lembrou que estava chegando a festinha de aniversariantes do mês, um evento que não havia entrado na lista de datas que a coordenadora havia me passado, e que eu também ainda não havia lembrado que existia, mas que me interessava. Acompanhei-os ao recreio, até as 15:20.

Na sequência, voltei para a turma onde havia iniciado a tarde. Na aula de ciências naturais, a professora anunciou que ali começavam a estudar um novo tema: o corpo humano e que fariam a atividade proposta "lá embaixo", mas caso o 5º ano não se comportasse precisariam subir e ela teria que dar uma aula só de livro, o que é uma aula "chatíssima". Ouvi um aluno do meu lado concordando: "chato mesmo!", e desceram. O jogo proposto era uma espécie de *Twist*: diversas formas geométricas foram desenhadas no chão a giz pelas professoras, e a isso se seguiram os desafios de movimentos corporais a serem realizados (por exemplo, botar o pé direito num círculo e a mão esquerda num triângulo).

Neste dia, chamou a atenção o fato de que a professora se aliou a eles num suposto desprezo pelo ensino formal, muito conservador, para, aproveitando-se da temática da aula de campo, buscar estimulá-los, desenvolvendo seu apreço por ambientes externos.

Minha ida a uma "aula de campo" ocorreu em setembro.

Eu havia combinado com a coordenadora do primeiro segmento de acompanhar o passeio. O encontro era no colégio, ao meio-dia e meia. Neste dia o segundo ano iria; na semana anterior, tinha sido a vez do terceiro ano.

¹⁸ Se referiam ao Museu Nacional, localizado na Quinta da Boa Vista, que seria destruído num incêndio pouco tempo depois desse diálogo, em setembro de 2018. A sala da "múmia morta", onde se localizava o acervo egípcio, era minha favorita quando estagiei na Seção de Assistência ao Ensino do Setor Educativo do referido Museu, em 2006.

Na véspera descobri que o museu Ciência Viva ficava na Tijuca, sendo, portanto, bem mais perto de casa para mim. Ainda assim, optei por ir à zona oeste, à escola, para acompanhar a excursão desde o início.

Enquanto eu aguardava na sala da coordenação, outra mulher chegou, apresentando-se como a guia que acompanharia o passeio. Nathalia, a coordenadora, a encontrou, me cumprimentou e descemos todas. Um micro-ônibus de viagem aguardava no estacionamento. As crianças foram organizadas em fila e receberam crachás com identificação e telefone. Uma delas estava acompanhada pela mãe. De início pensei se tratar de uma mãe superprotetora, mas depois percebi ser mãe de uma criança com algum tipo de deficiência neurológica.

As crianças entraram no ônibus em fila, acompanhadas pelos olhares de seus responsáveis, do lado de fora do portão. Uma senhora filmava o momento com o celular, o que me pareceu sinal de orgulho. Uma vez no ônibus, as crianças pareceram animadas. "Caraca, tem até reportagem!", exclamaram — uma fala que pareceu direcionada a mim, no entanto certamente influenciada pelo microfone pendurado entre a cabine do motorista e as cadeiras dos passageiros, que a guia usaria assim que a viagem começou. Depois dos "dez minutos de tolerância", saímos às 12h42.

Sentei ao lado da professora, que comentou que eles ficavam tão animados que chegaram relatando não ter conseguido dormir naquela noite. Um dos inspetores comentou diversas vezes que os alunos do 3º ano — que haviam feito o mesmo passeio na sexta-feira anterior — tinham adorado e que toda vez que ele perguntava respondiam "pô, tio, foi muito legal". Experiência diferente da que os alunos do 6º ano tinham tido no Parque da Pedra Branca, de acordo com os relatos da professora e do inspetor em questão, que conversavam: "eles odiaram", "disseram que só viram mato". O inspetor relatou que um dos alunos questionados a respeito do passeio respondeu a ele: "Com o dinheiro que eu dei eu comprava 2 bermudas!". Outra funcionária, cuja filha estudava na escola, acrescentou: "Dei 40 reais e ainda saí no prejuízo da tela de celular!". Segundo ela, a menina não havia gostado do passeio e havia quebrado o celular durante a excursão.

Ao chegar ao museu, as crianças foram separadas em três grupos, com adesivos coloridos: um grupo ficaria com a coordenadora, outro com a professora e outro com a guia, passando por "estações" onde monitoras as aguardavam com atividades. A primeira era uma sala escura, em que a atividade foi sobre cores e a

frequência da luz; a segunda era uma composteira com minhocas que puderam ver ao microscópio e pegar com luvas; e a terceira uma mesa com ímãs em formato de diferentes comidas, onde deveriam separar o que era mais saudável e o que era menos para, ao final, propor a montagem de uma pirâmide de alimentos que se pode consumir em maior ou menor quantidade.

Ao fim da excursão, brincaram livres por uns 20 minutos e às 15h36 pararam para o lanche. Aproveitei o momento para abordá-los e perguntei às crianças se eram todos da mesma turma. Disseram que sim. Perguntei se alguma criança havia faltado. Sim também: segundo eles, eram 25 presentes de uma turma de 31.

4.5. Material didático e lanche: gastos previstos

Numa segunda-feira de dezembro, optei por ficar na sala do 5o ano porque eles haviam realizado uma aula de campo na sexta da semana anterior; com sorte, poderiam falar sobre ela em sala. Isto não ocorreu; foi dia de prova, e os estudantes passaram boa parte do tempo escrevendo.

No início do dia, enquanto a professora dava "visto" nos livros, chamava a atenção de quem o apresentava com pouco ou nada preenchido. "Sexta-feira é o último dia de aula e você nunca trouxe o livro! Quem vai levar bronca? Eu!" (alguns alunos a apoiavam, respondendo "você"); "Contando ninguém acredita! Parece filme de terror isso! Pra mim é um terror!"; "Só faltam as últimas folhas, e o garoto não tem nada! Vou ter que ir lá do gênese ao Apocalipse pra corrigir o teu livro!". Em dado momento, ao pegar mais um livro não preenchido, questionou: "Miguel, por que teu livro tá todo em branco?". O menino respondeu: "Porque meu livro chegou atrasado...".

A professora parecia igualmente dura e bem-humorada. Com a mesma facilidade que distribuía broncas, cantava paródias de músicas famosas transformadas em lições de português — com ou sem a participação da turma. Uma *show-woman*, no que tange à desenvoltura. Vez ou outra, conseguia conciliar ambos, respondendo de forma cômica em situações de reprimenda: ao ouvir pedidos por material (individual), respondeu "Já falei que quando eu me aposentar eu vou vender lápis, caneta e apontador na porta da escola. Vou ficar mais rica que o vendedor de bala. Ah, não, vou vender chiclete pro Marcos".

Em outra ocasião, em outra turma, durante a realização de uma prova, foram dadas orientações para que quem não tivesse lápis de cor escrevesse "de lápis normal" o "nome da cor" na prova. O lápis de cor seria item obrigatório e, portanto, não se encaixa exatamente no nosso objeto de pesquisa; no entanto, tal situação me levou a pensar a respeito das estratégias de inclusão adotadas. A hipótese é que elas seriam, em algumas ocasiões, existentes, porém limitadas: em vez de prover os lápis, numa ocasião em que alguns alunos não estavam de posse deles, ou de encorajá-los a compartilhar, a saída encontrada possibilita que completem a avaliação de modo satisfatório, porém suficiente apenas sob o critério da nota, do acerto ou erro.

Se até os livros didáticos geraram conflito, com os paradidáticos não foi diferente. Em ambas as situações em que estive presente que envolveram livros paradidáticos, nem todos os alunos os possuíam.

A primeira delas foi quando, em sala, um aluno perguntou a respeito de um livro paradidático que não havia sido usado até então. A professora ficou muito surpresa; disse que passou meses questionando os alunos sobre a aquisição dele, e que "ninguém tinha" até então. "Eu fui na coordenação dizer 'olha, ninguém comprou o livro, não vou poder usar...". Um aluno deu razão a ela: "A tia tá perguntando desde o início do ano quem tem *O Rei das palavras!*". A professora, então, resolveu perguntar quem mais havia adquirido esse livro, o segundo livro paradidático da disciplina; aproximadamente 10 alunos, de um total de 37, levantaram a mão, rapidamente; alguém comentou "A escola pediu *Malala* e o outro livro, tá na minha casa...", e ela: "Se ele não fala ninguém ia falar! Minha bola de cristal está embaçada E rachada! Faltando 3 dias pra terminar o ano... aí tem um monte de livro aí!".

Na segunda situação, outra professora trabalhava um livro paradidático com as crianças em sala. Dentre as nove presentes, quatro delas possuíam o livro original; duas utilizavam xérox (uma colorida e uma em preto-e-branco); e três crianças não tinham adquirido nem livro, nem cópia. Estas não acompanhavam as atividades nele propostas; tinham, no entanto, diante de si, uma folha amarela cada uma, na qual a professora havia reproduzido os comandos de duas das páginas do livro (desenhar algo de que tivesse medo e alguma situação em que se

sentisse sozinho). Tratava-se de *Ninguém é igual a ninguém: o lúdico no conhecimento do ser*¹⁹.

Mais da metade das crianças presentes na sala, portanto, não tinham o livro original; entre as crianças que não o possuíam, enquanto as xeroxes encadernadas possibilitavam que as atividades fossem realizadas sem ou quase sem prejuízo, as crianças que não possuíam o livro não acompanharam a maior parte das atividades, embora, é claro, a professora tenha criado uma estratégia de inclusão que estava ao seu alcance.

Não poderia passar despercebido o fato de que a turma na qual a professora encontrou uma estratégia era, além de bem menor em quantidade de alunos, composta por crianças mais novas; de modo que parte do conteúdo do livro, mais simples, pôde ser facilmente reproduzido em uma folha de ofício. Assim sendo, as ações dos docentes para contornar este tipo de exclusão em sala de aula não poderiam ser estritamente atribuídas a características do profissional (como a sua "iniciativa", "pró-atividade" ou "boa vontade"), como alguns poderiam querer fazer crer, mas dependem também do contexto e variáveis que facilitam, ou não, fazê-lo.

Cabe aqui esclarecer que os livros paradidáticos na escola em questão podem ser considerados gastos previstos: tratam-se de dois títulos por ano letivo, um por semestre, que entram na lista de material do ano, sendo, portanto, divulgados com antecedência. O mesmo documento contém um alerta de que "o livro paradidático será pedido no início do trimestre". Também informa a data em que os livros didáticos começarão a ser utilizados, considerada "a data limite para que o aluno esteja com o uniforme e material completo" (duas semanas após o início das aulas). De acordo com tal lista, os materiais de informática são "padronizados" e entregues aos alunos em sala de aula. Em uma das vezes em que estive na sala de informática, contei 18 computadores de mesa e 21 tablets.

Os gastos pertencentes à lista de material do ano letivo são gastos que considerei previstos, não, sendo, portanto, exatamente o objeto central desta pesquisa. A mesma lógica aplica-se ao lanche, à hora do recreio: o funcionamento do recreio nas escolas privadas brasileiras pressupõe que cada responsável enviará o lanche de seu tutelado e, havendo cantina, esta é opcional e conveniente.

¹⁹ Média de preço de R\$ 46,73 em consulta nos sites de livrarias. Consulta em dezembro de 2018.

No entanto, na prática, na rotina do campo, me pareceu que as situações que envolviam compras obrigatórias e previstas — e a existência ou não de estratégias de inclusão de crianças que porventura não estivessem com o material solicitado — daria indicações sobre a forma que a escola lida com situações de exclusão ou falta, ainda que temporária. E por isso acrescentei às minhas anotações o acontecimento que agora narro.

Depois de um dia comum, na hora de descer para o recreio, uma menina com quem eu jamais havia falado antes me disse que não havia trazido lanche. Respondi que avisasse à professora, mas ela não o fez. Já no térreo, não se distanciou de mim, e senti que estava me seguindo. As outras meninas se afastaram para brincar; dois meninos vieram falar comigo; e ela sempre perto, embora não tivéssemos interagido até então. Perguntei se estava tudo bem, e duas lágrimas grossas pingaram em sua camisa. "Que foi?!, é por causa do lanche?". Ela disse que sim. Sem saber como agir, perguntei se ela queria que comprasse um lanche na cantina para ela, ao que ela respondeu afirmativamente. Perguntei o que ela queria, e a senhora da cantina confirmou: "Vai ser nugget?", como se ela costumasse fazer esse pedido. Ela saiu com um saquinho de nugget e um guaraná, que me custaram R\$ 7,50. Quando a vi novamente, dividia os nuggets com duas meninas: com uma, que também parecia estar sem lanche, dividia pedacinho por pedacinho (uma mordida e passava para a outra, a outra mordida e passava para a uma); já a segunda menina implorava por um nugget e saiu com ele em mãos, em direção a um pufe, onde um potinho de uvas a aguardava.

Não sei se há alguma política da escola para casos assim, e não sabia como agir, mas já havia visto professoras pagarem o lanche dos alunos — bem como sabia que, antes do aplicativo, os adultos os ajudavam a comprar "fiado" (a atendente da cantina anotava o valor do gasto, e o papelzinho ia na agenda). Tempos depois perguntei a esse respeito em algumas entrevistas com profissionais da escola.

4.6. Outros relatos da rotina escolar: práticas pedagógicas em sala, propaganda e distinção

Numa tarde de um dia de aula comum, ao chegar à escola, bem na entrada, depois do portão mas antes das roletas, um suporte segurava uma caixa

transparente, dessas onde são depositados cupons para sorteio, e uma cesta com mercadorias. Uma moça, ao lado do aparato, orientava o preenchimento dos cupons. O sorteio da cesta era promovido pela escola de inglês que ficava imediatamente ao lado do colégio, e para participar era só preencher o cupom com seu "cadastro" — uma forma de reunirem telefones para divulgação do curso. Lembrei de já ter visto a mesma divulgação anteriormente.

Apenas neste dia me chamou a atenção a proximidade de outro curso de inglês: à esquerda do colégio fica o ICL, à esquerda desse uma casa, à esquerda dessa um prédio residencial cujo andar térreo é ocupado por uma loteria, uma xerox e uma papelaria e, logo antes de tal prédio, um outro curso de línguas. Ou seja: apenas dois terrenos separam um do outro, o que pode explicar em parte a divulgação ostensiva (embora não a preferência).

Foi uma tarde em que acompanhei o 2º ano. Já na primeira atividade, as crianças utilizaram caixas de leite trazidas de casa. Uma infinidade de Glória, Aurora, Quatá, Piracanjuba, Barra Mansa em meio a dois Parmalat e um Elegê, marcas mais renomadas. Elas não pareceram fazer essa distinção — a distinção real foi entre as caixas lavadas e as não lavadas. Após dar orientações para que não virassem a caixa para não derramar leite, o que obviamente aconteceu em algum momento, e explicações sobre o cheiro azedo que invadia a sala, a professora pediu que, nas próximas vezes, as crianças lembrassem aos responsáveis que a caixa de leite, quando solicitada, deveria ser lavada. Uma menina levantou a mão e gritou "tia, a minha mãe lavou!". Três meninos se juntaram próximo à lixeira para derramar os restinhos de leite de suas caixas. Uma menina derramou leite sem querer em sua carteira. Depois que limpei, com um lencinho buscado no armário da professora, a menina retirou da mochila um spray em vidro: se tratava de um "aromatizador de ar", que usou na carteira.

Às 13h45 todos se levantaram e a professora me informou que seguiriam para a educação física. Respondi que iria com eles. Acreditei que isso pudesse ajudar a conquistar a confiança de Daniella, já que era possível que as professoras se sentissem intimidadas ou observadas — ao saberem que eu estava observando outros professores também, talvez isso se diluísse.

Já na educação física a professora perguntou se eu era estagiária. Respondi que não e a informei da minha situação na escola. Ela perguntou se eu tinha autorização, ao que respondi afirmativamente. Quando o outro professor chegou,

ela fez as apresentações e o informou de que eu estava na escola para realizar meu "TCC".

Quando começaram a chamada, fizeram a chamada de dois dias, perguntando "você estava na outra aula, que foi vôlei?". Na aula anterior, todos haviam faltado, por causa do passeio, alguém disse. Uma menina interveio: "não foi passeio, foi aula de campo. É diferente". O professor complementou: "Passeio você vai ao passeio, tira foto... cruza as pernas, toma água de coco...".

Danilo, conhecido como o mais bagunceiro da sala, não pôde participar porque estava sem tênis. Havia machucado o dedão e é proibido fazer educação física de chinelo. Diferentemente de outras escolas, o uniforme utilizado na educação física é o mesmo do dia-a-dia, o que representa um gasto a menos — uma roupa mais democrática, talvez?

Em seguida, eles foram para o recreio, que tive dificuldade de observar: é a hora em que as crianças se reúnem em grupinhos de pares e qualquer intervenção adulta me parecia invasiva.

Ao fim da aula, a atividade proposta pela professora foi a escrita de uma redação cujo tema era "Eu e a escola". Passei pela sala bisbilhotando o que escreviam e oferecendo ajuda quando notava suas dificuldades. Dentre os trechos lidos, dois me chamaram mais a atenção.

Um menino escreveu "A minha escola é muito legal, o nome dela é Colégio Oeste, do lado dela tem o ICL que é o curso de *engle* e de espanhol," demonstrando, já nas primeiras linhas, consciência do entrelaçamento entre a escola e o curso em questão — uma impressão de que eu compartilhava, e algo que também me despertava curiosidade.

Uma menina que escreveu ser nova no colégio — e que este era muito diferente de seu colégio anterior — comentou: "Aqui eu gostei muito do parquinho, ele é enorme e eu gosto tanto quando a professora nos leva pra lá, eu também gosto muito quando a gente usa a piscina e das aulas de campo". Além da valorização do espaço físico proporcionado pela escola, demonstra bastante animação com as chamadas "aulas de campo": tratava-se da mesma menina que mais cedo corrigira um colega que utilizara a palavra "passeio" na educação física.

As crianças que vão embora de condução são chamadas na sala por um inspetor ou inspetora, um pouco antes das outras. Ao final, havia 17 crianças pra ir com os responsáveis — aproximadamente metade da turma.

Num outro dia de aula, no 5º ano, foram dadas as orientações para outra redação, cujo tema era: "Qual é a viagem dos seus sonhos?". Um menino sentado perto de mim cochichou com o amigo, sentado na fileira ao lado: "Eu não sei quê que eu vou fazer na redação. Eu nunca quis viajar pra nenhum lugar...". Pouco depois, um burburinho baixo do outro lado da sala pareceu indicar que outras crianças estavam tendo a mesma questão. Uma menina sugeriu aos pouco inspirados: "escreve características dessa cidade! Coisas interessantes, porque que você quer ir...". Já outra menina se dirigiu à professora perguntando sobre uma "pirâmide de vidro", ao que a docente respondeu: "pirâmide de vidro? Museu do Louvre. Eu que nunca fui sei, você que tava lá não sabe, né?!", em um tom debochado porém brincalhão. Foi no mesmo tom que a professora respondeu ao ser interpelada por pedidos de que soletrasse nomes de outros locais: "quem não sabe escrever não vai!". No quadro, escreveu, a pedidos, "Eiffel" e "Disney".

Perto de mim, o menino que havia dito não querer conhecer lugar algum prosseguiu: "O único lugar que eu quero conhecer é só se for Madureira!". O colega riu: "ô, tia, o Hipólito quer ir pra Madureira!". A turma inteira riu também. Um colega, na mesma linha, responde: "Eu queria ir pra Bangu", e ele reafirma: "Sério, eu nunca fui pra Madureira, só minha mãe". Ainda encarou a folha em branco por algum tempo até me dizer: "Tia, lembrei de um país! Que todos os dias eu falava 'eu vou querer ir, eu vou querer ir!'" "Qual?", lhe perguntei. "Canadá! Tu já ouviu falar no Canadá?", questionou ao amigo, que no entanto não pareceu muito animado: "Portugal é bem melhor". O primeiro menino pareceu constrangido por alguns segundos, até que seguiu se justificando: "Lá tem neve. Imagina você se jogar da janela e em vez de cair nesse chão quente cair na neve?". Dessa vez o amigo entrou no jogo: "Fazer boneco de neve!", e ele: "Caraaaaca!". Ainda assim, ao que parece, a imagem de se jogar na neve não possibilita a escrita de uma redação inteira: o menino não conseguia passar da segunda linha.

Enquanto isso, outro aluno estava com um headphone pendurado no pescoço. Gerou diferentes reações dos colegas: "Tira o fone.", "Tá com o fone aqui pra mostrar que tem.", "Pra mostrar que foi pra Madri! Mas não faz mal não, também fui, hahaha!", "Comprou no camelô de Madri!".

Mais tarde perguntei a Milena, a menina que perguntara sobre a pirâmide de vidro, sobre qual lugar ela havia escrito. Ela respondeu que sobre Paris e Londres. "Mas Paris você já foi, né? E Londres não?". "Londres também". "Ué,

mas a redação não era pra ser sobre um lugar que você queira conhecer?". "Ah, mas eu falei com a tia, a tia deixou. Eu queria conhecer a Grécia mas não sei nada sobre a Grécia, vou só escrever 'Ah, quero conhecer a Grécia, ponto?'".

Num dos dias em que estive no 3º ano, uma menina comentou comigo que tinha levado o celular para a escola, o que ela não fazia há muito tempo, porque da última vez tinha tocado. Perguntei se era permitido levar (o que eu de fato não sabia); ela e uma amiga riram e responderam que sim, "só não pode iPhone", apontando para um papel colado no canto do quadro branco que alertava sobre a proibição do uso do celular em sala de aula. O desenho, neste informe, era de um iPhone, que elas reconheciam, e daí a piada. Ao lado desta folha tamanho A4 no quadro havia um anúncio do ICL, com o telefone da unidade.

"Ainda bem que o meu é Samsung. Samsung Galaxy J4. 4 ou 5, não sei". A colega prosseguiu: "O meu era J4, depois virou J6 e depois S7. A minha irmã tem um iPad grandão". Não acompanhei os modelos, que eu desconhecia. "O meu pai também tem um tablet, é da marca do iPhone, o dele... é iPad. É do trabalho."

Coincidentemente, no dia seguinte, na sala do 4º ano, em dado momento, uma menina puxou o assunto comigo: "Tia, olha isso. Meu celular". Uma outra mocinha que vai sair da escola entrou na conversa me dizendo: "Eu tenho um iPhone". A primeira: "Ela tem um iPhone. Eu fiquei de queixo pra cima. De queixo pra baixo. Quando eu soube que ela tinha um iPhone".

Pela primeira vez notei que, num banner gigantesco localizado em diferentes pontos da escola, que divulga a "re matrícula premiada", com descontos, há "sorteios exclusivos para matrículas até 08/12/2018". Os prêmios listados: bolsa de 50%, iPhone e iPad.

Só se passou mais um dia até que o tema ressurgisse: um menino tagarela veio conversar comigo perguntando: "Sabe o quê que eu vou trazer no dia do brinquedo? Meu celular! Ele tá descarregado agora, mas vai ficar de noite carregando, que aí eu vou trazer". Perguntei o que ele fazia com o celular, e ele mudou de assunto mais uma vez.

Propagandas de serviços, marcas ou empresas não era exatamente uma prática incomum na escola. Uma vez, no fim da aula, uma moça havia entrado em sala perguntando por um aluno. Ela vestia uma espécie de colete onde se lia *School picture*. Lembrei na hora de um banner bem grande de divulgação da

empresa disposto no pátio central da escola: "garanta aqui a sua recordação e mantenha este momento vivo para sempre em sua família". Um banner menor, sobreposto a esse, prometia "atendimento personalizado" e trazia o nome e telefone da responsável, que estaria na escola durante todo o mês. Não consegui escutar o recado, mas a moça falou alguma coisa com este aluno e depois perguntou por mais dois. Pareceu tratar-se de algum informe, supondo que seus responsáveis tenham adquirido tais fotos.

Conforme mencionei anteriormente, me chamava particular atenção a relação com o curso de inglês mais próximo, que é praticamente no mesmo espaço físico da escola, apesar da existência de um portão gradeado separando-os. Uma vez, na saída, a professora mencionou que alguns alunos faziam inglês logo depois da aula. Aproveitei para perguntar se havia algum tipo de convênio entre o colégio e o curso que desse desconto aos alunos, pois havia visto cartazes espalhados pela escola. Ela respondeu que sim, que os alunos do colégio tinham 50% de desconto no curso, e prosseguiu: "Mas o que eles tiram do desconto eles arrebatam a gente nos livros! 330 reais um livro!". Aparentemente, era o preço a se pagar por imagens das criações de Walt Disney: imediatamente me vieram à lembrança os cartazes onde se lia "material didático com personagens da Disney", expostos nos murais dos corredores.

Depois de muito estranhamento em relação à presença ostensiva do curso ICL no colégio, foi apenas no meu último dia de trabalho de campo que entendi quais eram as relações envolvidas. De acordo com uma funcionária da escola, soube que ele seria, de certa forma, parte do mesmo conglomerado: enquanto a creche, o colégio e a faculdade anexa pertencem à mesma família, também a filial do curso de inglês havia sido dada pelos pais a um dos filhos dos donos da escola. Ele possuiria outras filiais do ICL, bem como gerenciaria dois colégios grandes em outros dois bairros vizinhos.

A relação, mais tarde, foi confirmada quando vi o panetone dado pela instituição às professoras, acompanhado de uma xerox em papel que fazia as vezes de cartão de Natal. Ao fim da mensagem, encontravam-se as logos da escola, da universidade e a do ICL inclusa. Também a diretora mencionou o ICL mais tarde, na entrevista, ao referir-se ao grupo.

Neste capítulo conhecemos a escola, algumas das pessoas que nela trabalham e estudam, suas relações e um pouco da forma como são organizadas

sua rotina e calendário, a partir da observação participante. A seguir, no quinto capítulo, faremos uma exploração analítica mais sistemática destes dados obtidos na observação participante, articulando-os com o que falam (e o que calam) as pessoas com quem conversei durante as entrevistas: sete profissionais da escola (seis professoras e a diretora) e sete "responsáveis" por crianças matriculadas no mesmo segmento, representando suas famílias (sendo seis mães e um pai).

5. Os sentidos sociais

Para melhor compreender expectativas, concepções e valores que vigoram na comunidade escolar foram realizadas entrevistas com os profissionais da escola onde o campo foi realizado e com famílias de crianças cursando o primeiro segmento do ensino fundamental.

Dentre as profissionais da escola, foram ouvidas a diretora e seis das sete professoras do primeiro segmento (a sétima teve um imprevisto e acabou faltando ao encontro que havíamos marcado).

Foram também sete os responsáveis entrevistados: seis mães e um pai de crianças na idade escolar priorizada pela pesquisa. Não se tratam, no entanto, de um número equivalente de crianças: os arranjos foram dos mais variados. Uma das crianças foi central em dois relatos: entrevistamos um pai e uma mãe divorciados, que compartilharam diferentes perspectivas acerca dos gastos educacionais. Outra família tinha dois filhos cursando diferentes anos no primeiro segmento; em outras, ainda, foram aproveitados os relatos da mãe referentes a filhos de faixa etária diferentes da inicialmente pesquisada, que optamos por utilizar por considerá-los valiosos. Estarem matriculadas no primeiro segmento do ensino fundamental foi um recorte que mantivemos quando da busca das famílias, por acreditar que o critério era importante para a manutenção das temáticas e discussões observadas e levantadas em campo; foi possível perceber, porém, ao longo das conversas, que vivências parentais com filhos mais novos ou mais velhos também surgiram de forma espontânea e se fizeram pertinentes, refletindo os valores que buscávamos apreender e compreender.

Quatro das famílias têm filhos matriculados em escolas privadas (para efeito prático, os pais divorciados, aqui, foram contados como uma família). Desse universo de quatro, duas são de ensino confessional; e, dentre as duas de ensino privado não-confessional, em uma delas os filhos da entrevistada são, hoje, bolsistas integrais. As duas outras famílias têm filhos que frequentam escolas públicas.

Rita e Pablo têm uma filha, Clara, que estuda num colégio privado de ensino confessional da zona sul da cidade, apesar de não serem religiosos. Os dois são separados. Ele mora com o pai, e ela com a nova família, formada pelo atual

companheiro e a filha do casal. Ela divide os gastos educacionais de cada filha com o respectivo pai, e paga educação privada para ambas.

Camilla e seu marido têm três filhos, dois deles cursando o primeiro segmento do Ensino Fundamental em outro colégio de ensino confessional, católico, este localizado na zona norte (a mais nova ainda não está em idade escolar). A família também não se diz religiosa. O colégio fica no mesmo bairro em que moram.

Valquíria também optou por uma escola privada para a filha. De acordo com ela, a instituição, que se define como construtivista sociointeracionista e é localizada na zona sul do Rio de Janeiro, é bastante focada nas linguagens artísticas. Valquíria divide a guarda e os custos da filha com o ex-marido.

Os dois filhos de Julia estudam na mesma escola privada em que ela trabalha, também na zona sul da cidade. A peculiaridade de sua situação é que se, de início, foram matriculados como alunos comuns, pagando a mensalidade integral, mais tarde é que a família enfrentou maiores dificuldades financeiras, o que possibilitou que obtivessem bolsas parciais num primeiro momento e bolsas integrais atualmente. Ao contrário do que se poderia supor, o emprego de Julia na instituição também surgiu num momento posterior, quando seus filhos já eram alunos da escola.

Lúcia inicialmente optou por uma escola privada para o filho, mas em dado momento resolveu transferi-lo para uma escola pública. Seus argumentos serão expostos adiante. Hoje, ele estuda em uma escola municipal da zona sul.

Rosineide mora com o marido e três filhos no que chama de um "assentamento": ela conta que sua casa no morro caiu e ela foi indenizada com o apartamento onde mora hoje, após "um bom tempo no aluguel social". Uma de suas filhas está no quinto ano, e estuda na escola municipal localizada dentro do condomínio em que reside, na zona norte (os outros dois filhos são uma neném e um adolescente).

A intenção inicial já seria, de toda forma, ampliar o perfil das famílias entrevistadas, saindo da escola observada, em busca de uma maior diversidade; mas, ainda assim, tínhamos a intenção de entrevistar os responsáveis de alguns alunos do Colégio Oeste. Tal anseio foi frustrado. Explico a seguir o porquê.

Durante as observações na escola, a direção solicitou que ela própria fizesse a ponte entre pesquisadora e os responsáveis dos alunos: algum funcionário da coordenação entraria em contato com as famílias que julgasse mais abertas a esse tipo de proposta e me repassaria aqueles que respondessem afirmativamente ao convite. No entanto, mesmo após ser lembrada algumas vezes, e tendo se comprometido a "verificar a disponibilidade de responsáveis para a entrevista", a escola acabou não cumprindo esta parte do acordo, e apenas na última semana de atividade recebi autorização para abordar os pais diretamente. Naquele momento, seriam exclusivamente os pais que fossem levar ou buscar as crianças que faziam as provas de recuperação, já que as outras já estavam de férias. Por não ter visto quase movimento algum no portão e por não ter criado laços com esses responsáveis ou seus filhos, solicitei que me fossem passados os contatos de pais de crianças com quem eu havia convivido minimamente. Esse pedido foi recusado por alegadas razões de segurança — os pais não gostariam que seus dados fossem repassados a terceiros. Era uma política da escola. Compreendi, mas insisti educadamente na ideia de que a escola contatasse-os em meu lugar, então.

Esse procedimento foi autorizado, mas ocorreu de forma mais displicente do que eu esperava e do que havia sido inicialmente proposto: a secretária da coordenação, que pouco sabia sobre a minha pesquisa, ficou responsável por telefonar; tive que lhe explicar do que se tratava e como informar aos pais, além de propor alguns nomes, e ela faria as ligações ali, na hora. Patrícia me avisou de antemão que achava muito improvável que eu "tivesse sorte", até pelo fato de já estarem todos de férias, e seu palpite estava correto: de todos os nomes que lhe dei, apenas uma mãe concordou em participar. No fim das contas, ela não me respondeu.

Durante a observação participante foi possível perceber mudanças visíveis decorrentes da mudança de gestão: a diretora, dona Regina, estava em seu segundo ano no colégio. No primeiro, de acordo com seu relato, ela havia observado o movimento da escola; e no ano em que a pesquisa se deu, 2018, implementava as mudanças discutidas. Com experiência como consultora do MEC, tendo participado das discussões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e sobre a Base Nacional Comum Curricular, atribui o convite da

instituição "às informações privilegiadas em nível de currículo" que possui ("me trouxeram pra cá para poder fazer esse movimento").

Ao me contar seu percurso na educação, da alfabetização de jovens e adultos desde os 13 anos às experiências profissionais posteriores à sua pós-graduação, ela diz:

E depois naturalmente fui assumindo gestões, né, desde a educação infantil até o ensino superior, e sempre assim preocupada, principalmente, no início da minha carreira, eu me voltei mais pra educação pública. Na rede pública porque eu acreditava que ali que eu poderia contribuir mais. Mas com o tempo eu fui percebendo que na verdade nessa sociedade que a gente vive é... as escolas privadas acabam formando os quadros de liderança, né, no sistema produtivo. E aí eu percebi que não adiantava investir na educação pública se eu também não investisse na rede privada aonde se formavam os líderes, né, e que estava nas mãos provavelmente dessas pessoas a transformação. Ou então pelo menos o poder.

As três principais mudanças implementadas pela nova gestão no ano da pesquisa foram a substituição das festas das mães, pais e avós pela festa da família; uma mudança mais sutil, mais do campo discursivo, que foi a adoção da nomenclatura "aula de campo" para fazer referência às excursões; e a troca da agenda pelo aplicativo.

Estas três mudanças, cujos sentidos e aceitação ainda se encontravam em disputa, tiveram um papel importante na compreensão de como o campo estava se transformando. As discussões sobre a festa da família e sobre as aulas de campo serão aprofundadas adiante. Já o uso do classapp, o aplicativo, se configurou como um fator que parecia relacionado ao não-engajamento dos estudantes em determinadas atividades, mas por razões que não eram primordialmente financeiras: ele chama a atenção, principalmente, para a importância de uma comunicação efetiva entre família e escola no sentido de garantir a participação das crianças em atividades que requeiram, por exemplo, que tragam materiais que não são de uso cotidiano.

No capítulo anterior, para compor o cenário observado em riqueza de detalhes, buscamos descrever o dia-a-dia da escola em diversas dimensões relacionadas a fatores econômicos, mencionando, por exemplo, as demandas da instituição em termos de materiais, eventos, colaborações eventuais dos pais; produtos e experiências que oferecia ou propagandeava; e as reações e opiniões das crianças que pudessem expressar suas perspectivas ou sugerir qualquer tipo de hierarquia baseada no acesso a bens e experiências e no consumo, de forma geral.

Para a análise, no entanto, não nos aprofundamos em algumas situações, que não pareciam tão relacionadas ao tema em que agora focamos. Isto é, procuramos reconhecer e isolar situações em que os motivos para a não participação, para a ausência na atividade, tivessem outro sentido predominante que não o econômico.

Isto se aplica a situações que envolviam o recém-inaugurado classapp, como uma festinha de aniversariante do mês em que a professora justificou o pouco envio de comidas por parte dos pais pelo fato de tê-los lembrado muito em cima da hora, e como a programação aquática de Dia das Crianças, quando muitas crianças ficaram de fora da piscina, várias delas por terem esquecido suas roupas de banho.

As entrevistas confirmaram o que a observação havia sugerido: que, em algumas ocasiões, os alunos deixavam de atender ao que havia sido solicitado pela escola por falhas de comunicação entre escola e família, mais comuns após a introdução do aplicativo. Apenas duas das seis professoras, além da diretora, estavam satisfeitas com o classapp; as outras quatro foram explícitas quanto à sua insatisfação e fizeram relatos contundentes sobre suas razões para achá-lo problemático, fazendo do assunto o mais polêmico, porque menos unânime, das entrevistas com as profissionais da escola. As reclamações a respeito dele foram justificadas, dentre outras razões, pela falta de um funcionário que ficasse responsável apenas por isso, e pelo fato da interação ocorrer principalmente entre pais e coordenação, deixando as professoras desinformadas (por exemplo a respeito do horário do remédio de alguma criança ou do valor de um passeio, que não sabiam responder aos pais na hora da saída). Não nos estenderemos muito mais sobre o classapp porque, como já dito, ele pareceu uma razão pela qual alguns estudantes não se envolveram em determinadas atividades, mas por si só não acrescenta muito sobre as relações econômicas envolvidas, aspecto que priorizaremos.

O mesmo acontece nas festas juninas, por exemplo: as entrevistas com as professoras revelaram que muitos alunos deixam de frequentá-las por motivos religiosos, o que foi apontado por duas delas: a "queda" na participação dos alunos em comparação com outros eventos da escola seria visível. Estudantes evangélicos, nomeadamente, se ausentavam porque estas seriam festas consideradas do calendário católico ("Evangélicos não participam porque, por causa de adoração a santos, essas coisas, então a gente não obriga também").

Outros aspectos da festa poderiam ser discutidos, como prendas, brinquedos e comidas pagas ou vestimentas, mas como não seria possível expor longamente as perspectivas de pais e profissionais da escola sobre cada evento ou aspecto previamente mencionado em um trabalho deste porte, optamos por trazê-la para apontar que, na escola observada, a festa junina e o uso do classapp foram lembretes de que nem toda ausência ou desengajamento se deve a impossibilidades financeiras — que, no entanto, existem.

A discussão a respeito dos sentidos sociais dos gastos extra-mensalidade neste capítulo está organizada em torno de cinco pontos principais, que veremos a seguir. De início, disserto sobre a construção de sentidos educacionais por parte da escola, seja ao edificar a dimensão sacralizante da educação formal, que se ancora, inclusive, nos donos da escola como pilares, seja ao reestruturar eventos existentes, lhes atribuindo novos sentidos e ares de novidade. Em seguida, trato da produção de hierarquias resultante da percepção do engajamento alheio, seja de pais ou professoras, relacionada inclusive à disposição ao investimento financeiro; abordo também as menções à competição existente na comunidade escolar, entre alunos ou mesmo entre pais e mães. Na sequência, argumento que um contrato implícito se estabelece na escola a partir da compreensão de que a escolha por uma escola privada, por parte dos pais, vem acompanhada de ciência sobre sua natureza paga, que requereria, sim, investimentos outros, não restritos à mensalidade.

No quarto subcapítulo apresento dados das entrevistas com as famílias, seus valores e modos de pensar o orçamento doméstico e a educação dos filhos, ilustrando mais explicitamente como o dinheiro destinado à educação se configura como um *special money*; e, no quinto, insiro essa discussão de volta no ambiente escolar, onde o orçamento doméstico está sujeito ao debate e ao julgamento públicos. Comento, então, a partir das falas dos sujeitos entrevistados, a ambiguidade inerente a uma escola privada — que, por ser escola, se configura como um local sacralizado, afetivo, visto como tendo um nobre papel de formação cidadã e que, por ser privada, se baseia, ao mesmo tempo, empírica e inegavelmente, em uma troca comercial.

5.1. A construção de sentidos sociais

5.1.1. A dimensão sacralizante da educação

A visão geral que se tem da educação é a de um campo formativo relacionado ao pleno desenvolvimento do indivíduo que representa, inclusive, a abertura de possibilidades futuras (visão da escola como promotora de mobilidade social ou mantenedora de privilégio econômico e cultural). Em discursos explícitos ou ocultos, seu sentido salvacionista é, com frequência, pronunciado. A educação orientaria o indivíduo em sua formação ética e cidadã (idealmente, com ideologias alinhadas às crenças familiares); e, havendo sucesso escolar, este quase que automaticamente garantiria um futuro de sucesso profissional.

Há uma dimensão quase sacralizante nas suposições sobre o papel da escola, que orienta as ações de gestores, professores e pais em suas relações entre si e com as crianças. E há também um aproveitamento — ou melhor, uma produção — desses sentidos por parte do estabelecimento de ensino. Os donos ou a gestão da escola podem mobilizar este imaginário salvacionista da educação para sustentar suas posições e mesmo para sustentar sua existência — que, no caso de uma instituição privada, depende de fatores econômicos.

Tendo isto em vista, conclui-se que, em alguns casos, esse discurso gerará recursos para a própria instituição; mas, em outros, a relação será mais sutil, e a perspectiva da educação como o investimento absoluto, "não precificável", que requer e merece todo tipo de esforço, apenas estará por trás de outras trocas comerciais que se realizam tendo a escola como cenário.

A partir de agora analisaremos as narrativas construídas pela escola para a construção de sua legitimidade perante as famílias. Mais adiante, exemplificaremos, com dois tipos de evento extraclasse — a saber, a festa da família e as aulas de campo — como se dá a construção de sentido dessas propostas pedagógicas.

Já havíamos comentado a presença das referências aos donos da escola no dia-a-dia da instituição. Na entrevista com a diretora, tivemos acesso a um pouco mais da história da fundação do colégio:

... o nascedouro tá num sonho dos donos, fundadores, né, seu Francisco Moreira e dona Vera Moreira, que moravam na zona oeste e tinham filhos pequenos e começaram a ver a dificuldade de encontrar uma escola que desse a educação que eles acreditassem pros próprios filhos, né, uma educação mais integral, é... não preocupada só com a questão acadêmica. E aí então assim, apesar, com muito sacrifício, eles tiveram que se desfazer do único bem deles pra comprar essa área aqui, pra poder começar a construir a escola. E assim, desde que começou sempre eles tentavam aliar, né, essa questão da tradição, dos valores, de uma formação

integral, com a questão da inovação, de buscar metodologias, né, que... que realmente fossem mais eficaz. Então, nesses 50 anos, eles foram crescendo, né, depois do colégio eles compraram a primeira franquia do ICL no Rio de Janeiro, que foram eles que compraram e começaram a rede ICL, hoje eles só têm 4 unidades porque eles se desfizeram de algumas... e depois a faculdade, né, porque foi uma tendência natural, também de tá oferecendo aqui nessa região, na época, quando eles começaram a faculdade, tinham poucos... poucas faculdades, né, nessa região, depois vieram as outras, e principalmente alguns cursos que eles sentiam necessidade na área de saúde, né, na formação de profissionais da área de saúde. (dona Regina)

A primeira informação que se destaca é a confirmação de que o curso de inglês que tanto me chamara a atenção de fato fazia parte do grupo. Diversas trocas comerciais derivam da rotina escolar — há mães que vendem bolos decorados a outras mães para a comemoração de aniversariantes do mês; a costureira recomendada pela escola para a feitura dos trajes para apresentações, e a confecção que vendeu a camiseta da festa da família; stands de venda de "lembrancinhas" presentes nos eventos, bem como stands de editoras, em anos anteriores (como tivemos conhecimento, as crianças eram levadas a visitar os stands na escola e eram convidadas por um representante da marca a apontar os três títulos que mais lhes tivessem agradado, então anotados num papelzinho que levariam para casa grampeado na agenda); a própria cantina.

Ainda assim, o ICL parece ter uma posição bastante peculiar enquanto objeto, por ser a expressão máxima de uma publicidade bastante presente, tratada quase como uma continuidade da escola, e que está atrelada ao patrimônio dos mesmos donos. A escola oferece aulas de inglês internamente e ao mesmo tempo propaganda, tanto física quanto virtualmente, as aulas particulares do instituto ao lado, pertencente à mesma família.

A dimensão dinheiro tem sentidos diferentes para diferentes agentes: a escola, primordialmente, visa se viabilizar enquanto empreendimento capitalista (seu sentido não é puramente econômico, mas este se pronuncia); as famílias sustentam suas ações principalmente num sentido moral, vendo o dinheiro como um investimento, certas de que este será determinante para o sucesso de seus filhos; e nas ações das professoras, grosso modo, pode-se perceber mais claramente a coexistência destes sentidos, visto que elas encarnam o discurso institucional, profissional, dos quais seus empregos dependem, mas fazem-no também aparentando ser bastante movidas pela crença, pela esperança na

diferença que o trabalho que desempenham — e os gastos extra-mensalidade envolvidos na proposta da escola — pode fazer na vida das crianças.

É pertinente notar, a partir da fala da diretora, que os donos da escola se apóiam na posição de pais que criaram esse "império" — "um grupo grande", nas palavras dela — a partir da necessidade de prover o ensino em que acreditavam "para os próprios filhos". A escola não seria apenas um empreendimento financeiro, mas um "sonho". A narrativa sobre a fundação do colégio, 50 anos antes, começa com pais que não encontravam, na região, educação à altura do que desejavam para seus filhos; e que, então, "com muito sacrifício", criaram seu estabelecimento de ensino ideal, agora consolidado para o desfrute de novas famílias que estejam na mesma busca.

Isto remete à "árvore genealógica" da família Moreira descrita no capítulo anterior, com fotos de filhos e netos do casal expostas durante a Mostra Cultural, por exemplo. Apesar da grandiosidade de seu patrimônio, os donos das instituições em questão revelam os rostos e nomes por trás daquele empreendimento, trazendo à luz, inclusive, novas gerações que não necessariamente fazem parte da gestão de seus negócios — a família aposta em contar sua história como a de uma família como as outras, misturando sua história à história de suas conquistas.

Isso é ilustrado — literalmente — por uma linha do tempo disposta também na Mostra Cultural. Desenhos dos alunos ilustraram o ano em que dona Vera Moreira "passou em 1º lugar do concurso para ser professora do município", seguido pelo ano do casamento do casal, depois dos quais vieram, por exemplo, medalhas e honrarias recebidas por seu Francisco Moreira, a inauguração do colégio em questão, a inauguração do ICL ("primeiro ICL no Estado do Rio de Janeiro") e a inauguração de outro dos colégios da região, de que também são donos. Destaco que, se em alguns momentos a relação com o ICL é tratada como uma informação declarada, em outros parece mais obscura: no site do colégio, por exemplo, o curso aparece mencionado como um "convênio" ("Através do convênio com o ICL Idiomas nossos alunos tem descontos especiais e horários alternativos"²⁰).

²⁰ Retirado do site da escola, que não será devidamente referenciado para garantir a manutenção do anonimato da instituição.

Além do sentimento de família, os senhores Francisco e Vera Moreira constroem também legitimidade ao evocarem seus papéis profissionais, de educadores, e não apenas empreendedores do ramo, o que certamente é conveniente na construção de suas imagens públicas: conforme veremos adiante, tanto a tradição quanto a inovação mencionados pela diretora são valores constantemente reforçados nos discursos sobre o colégio.

5.1.2. A fabricação de sentidos pedagógicos

Os eventos escolares, que muito nos interessam, têm bastante destaque na escola observada. Já em nosso primeiro contato a diretora mencionou que estes, hoje, não são vistos como extracurriculares, mas como curriculares, fazendo parte do que chamam atualmente de "projetos de habilidades globais" que a escola pretende desenvolver nos alunos. Em sua gestão fortaleceu-se a preocupação com a intencionalidade dos eventos propostos; "deixa de ser somente um espaço de socialização, de... de festa, e passa a ser também um objeto de investigação", como ela declara na entrevista.

(...) eu comecei a observar também que eles tinham muitos eventos, né, envolviam o aluno num protagonismo em muitos eventos, e aí comecei a observar que por trás desses eventos, apesar de serem apenas acontecimentos sociais, até então, tinha-se muitas competências e habilidades por trás que estavam sendo desenvolvidas. Então desvelei isso e começamos a realmente sistematizar essas ideias e... todo o mundo se surpreendeu, né, como uma simples festa junina, por exemplo, pode se transformar, né, num espaço de formação, de protagonismo do aluno, de desenvolvimento de competências como trabalhar em equipe, saber planejar, organizar, executar e avaliar uma ação, é... respeito às diferenças... né? Então assim, várias... várias competências e habilidades. E aí então a gente foi organizando isso em forma de projetos. (dona Regina)

São, em geral, bastante valorizados, principalmente em duas dimensões: seu potencial de reforço dos laços familiares ou entre escola e família e por serem o momento reservado à livre expressão, fuga da rotina e a um desenvolvimento de capacidades que a sala de aula não possibilitaria.

São vistos como oportunidades de aproximar os pais da escola, dos professores e dos próprios filhos, num contexto em que a rotina de trabalho acelerada dificulta o acompanhamento, por parte dos responsáveis, da vida escolar das crianças. A diretora se refere aos eventos como sendo "uma grande estratégia de parceria" numa conjuntura em que as reuniões de pais vinham esvaziadas.

Na verdade, assim, a família hoje não é só na escola, ela é muito pouco participante, né? Ela tem várias desculpas, algumas a gente considera válidas... né, é o trabalho, é a impossibilidade de tá presente, é o não-contato com os filhos porque chegam tarde e o filho já tá dormindo, aí no outro dia sai cedo, enfim, mas, assim, a gente acredita que não é a quantidade, é a qualidade. Se no tempo que ele tá com o filho ele realmente participa, ele, né, estimula, tá resolvido o problema. Mas, hoje, assim, a família, ela, por exemplo, as nossas reuniões de pais, eu ficava muito triste, no começo. Hoje eu já... não é que eu me conformei, mas eu já aceito mais. Porque muito poucos pais participavam das reuniões de pais nossas. Entendeu? E aí a gente primeiro... a gente tentou várias estratégias, “Vai ver que é o horário”, aí um dia a gente passou pra sábado a reunião... veio menos pais do que durante a semana. E aí a gente começou a perceber que realmente isso é uma questão cultural que hoje a gente tá vivendo, no mundo, né? Poucos pais têm essa consciência do quanto que eles podem fazer a diferença na vida dos filhos participando mais intensamente, né, da vida escolar, então assim, o que a gente percebe é: as festas atraem mais os pais. Então assim, virou uma grande estratégia realmente de parceria, né, os eventos... (dona Regina)

Essa dificuldade não parece ser exclusividade da escola em que realizei o campo; as mesmas questões em relação ao pouco engajamento dos pais nas reuniões foram colocadas por outras mães, de diferentes realidades sociais: apareceram relacionadas a colégios públicos e a colégios privados de diferentes faixas de preço. A mãe de uma criança matriculada em um colégio privado de elite da zona sul da cidade expõe que

(...) enfim, é um problema que não é só da creche, é das famílias, também. É a gente garantir o tempo pra tá atento à rotina escolar das crianças... garantir esse tempo e essa atenção em casa, apesar da falta de tempo, e tudo, a gente tem que achar esse tempo, sabe? Então eu avalio a comunicação... e também a comunicação interpessoal, né, quer dizer, que... ter reuniões com frequência, pra mim é importante ter esse olho no olho com a professora, com a coordenadora pedagógica, eu sei que teve alguns pais e mães, a gente teve uma reunião recente, "ah, se queixaaando, que tava tendo muita reunião", quer dizer... é bizarro, né, assim, eu sei, eu entendo, a família trabalhadora, tá na correria, muitas vezes ir pra reunião quer dizer você ter que chegar atrasado no trabalho, se o teu empregador não compreende, não acolhe isso, você cria um mal estar dentro do seu trabalho, e numa situação de insegurança econômica, de falta de emprego, de... do trabalhador se sentindo ameaçado, essa questão até tá colocada. Mas assim, eu acho que não se justifica abrir mão de fazer reuniões e ter oportunidades de contato, se o pai e mãe não podem ir, eles não vão, mas assim... não dá pra gente fechar essa... diminuir o número de reunião por causa disso, na minha opinião. (Rita)

Outra mãe, cujos filhos também estudam em um colégio privado da zona sul, relata que demandas por parte da escola, inclusive reuniões, geraram a mesma queixa por parte dos pais.

Na escola pública frequentada pelo filho de uma das entrevistadas, as reuniões são descritas como esvaziadas:

Então... existe uma grande reclamação por parte da escola que nem todo mundo lê e responde o que aconteceu, o que tá... dá um feedback daquilo que tá na agenda, né, a parte... as reuniões de pais costumam ser sábado, às vezes é bem esvaziado, existe a questão de quem tem bolsa família é obrigado a ir senão perde o benefício, então acaba sendo uma reunião de quem não tem não aparece, essa é a questão. (Lúcia)

Outra mãe mencionou a dificuldade que a escola da filha, pública, estava tendo com as reuniões. Realizá-las aos sábados como solução mais uma vez esteve em pauta:

Dia de sábado eles acham bem melhor porque quando era dia de semana, porque já teve dia de semana quase nenhum pai ia ou quando ia, iam só para assinar, “não posso ficar”, entendeu? “Ah, tenho trabalho”, “mas falta o trabalho”, mas nem sempre dá para faltar e o patrão vai entender, por mais que leve papel, tudo, mas atrasa; então é dia de sábado, uma vez no mês assim eles colocam... (Rosineide)

Num momento histórico em que não apenas o trabalho, mencionado tantas vezes como um impeditivo, mas também o uso da tecnologia são tidos como excessivos, alienantes, os eventos escolares consistiriam em oportunidades de assegurar tradições e possibilitar reconexão — como já dito, até mesmo entre pais e filhos, como no caso da festa da família.

Então, a festa da família gostei muito. Muito, muito, muito. Adorei a ideia das oficinas, a gente, assim, principalmente porque a gente viu pais interagindo com seus filhos, a gente sabe que eles não têm tempo dessa interação e aquele momento ali foi muito importante. (prof. Daniella)

Mas foi muito legal porque os pais tiveram que brincar com os filhos, então quem fica no zap, quem fica no celular teve que largar, porque: o pai tinha que brincar com o filho. O filho não era pra brincar com a professora e nem com o coleguinha; ele tinha que brincar com o filho. Então são essas oportunidades que o colégio tá dando de o pai participar com o filho que eu acho que tá aproximando o pai da escola. Entendeu? (prof. Vanessa)

No entanto, a "falta de tempo" dos pais atribuída aos dias atuais não parece um fator tão novo assim: as mesmas questões foram notadas por Lahire, como refletindo o ponto de vista dos professores participantes de sua pesquisa publicada em 1995, ou seja, há mais de duas décadas:

Viveríamos em uma sociedade na qual os pais não "conversam mais com seus filhos", não têm "mais tempo" ou "mais vontade" por causa de suas ocupações profissionais, onde os círculos familiares se tornam "cada vez mais instáveis", com mães solteiras, famílias "implodidas" pelos divórcios, separações e situações

econômicas "precárias" (desemprego, salário mínimo de inserção²¹...). Os filhos, em tais situações, "perdem todos os parâmetros", "não desenvolvem sua linguagem" e "são abandonados a si próprios". Quanto aos pais, estes deixam de ser "verdadeiros pais": não desempenham — ou não desempenham mais — seu "papel", "omitem-se" e "não cuidam mais dos filhos". (LAHIRE, 1997, p.13)

De acordo com a diretora, "todas as festas, na verdade, é um espaço de integração com a família". As professoras tendem a concordar, chegando a afirmar /que as famílias, não apenas valorizam os eventos, mas os desejam, e que "se tivesse mais festa eles iam gostar":

... e eu acho muito válido. Tem que ter olimpíada, tem que ter gincana, sair do dia a dia, sair da sala de aula... né. A família vir aqui conhecer um pouquinho da escola, do profissional... eu acho isso bem legal. (...) Eu acho que a gente une, né, a gente tem o vínculo. A gente passa a ter um vínculo melhor, a família começa a ver quem é o profissional que tá cuidando do filho dele, né, do filho dela... então eu acho assim, muito... muito bacana você, você ter essa... porque na verdade a gente depende, né, de ter uma união. Né? A gente sabe que é profissional, e tudo, mas a gente precisa e ter essa família perto. Pra que o serviço, o trabalho, né, tenha, que tenha um progresso. Então, e assim, essas festas servem pra isso, né. Pra gente poder conhecer um pouquinho de cada um, né, os pais poderem chegar aqui e também conhecer um pouquinho, ver nós nos bastidores, né, como é que funciona... porque não é como só levar até o portão. Né, a gente leva no portão, a gente é profissional, professora, mas na festa ele vê como que a gente trata cada criança, né, como a gente recebe cada um, como a gente dá tchau pra cada um, né? Eu acho isso muito bacana, muito válido. (Prof. Olívia)

"O fortalecimento dos vínculos de família" está previsto na LDB²² como uma diretriz para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). Lahire, contudo, ao tratar de ações que visam aproximar família e escola em seu trabalho sobre sucesso escolar em classes populares, aponta a existência de "uma orientação e uma ação da escola que têm mais a ver com a gestão social das populações, com a integração moral e simbólica dos meios populares nas instituições legítimas" (1997, p.336), listando festas da escola como um exemplo. Ele levanta a possibilidade de que iniciativas que buscam combater o fracasso escolar através da presença dos pais na escola representem "uma nova imposição de quadros sociais e simbólicos, de normas de comportamentos direcionados, não mais às crianças, mas aos adultos de meios populares" (idem).

²¹ Uma nota de rodapé na página em questão explica que o salário mínimo de inserção "é quanto ganha um desempregado como salário-desemprego, ou então os indivíduos totalmente marginalizados do sistema de trabalho na França" (LAHIRE, 1997, p.13).

²² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

Uma das professoras tinha uma narrativa pessoal a respeito de sua aproximação com os pais, a seu ver proporcionada principalmente por um dos eventos escolares: a Mostra Cultural. Daniella havia assumido como professora no decorrer do ano letivo. De acordo com seu relato, sua turma havia iniciado as aulas com uma professora que fora demitida; outra foi contratada em seu lugar, mas se demitiu 45 dias depois. Foi substituída por uma terceira professora, que se comprometeu a ficar, "conquistou a turma" e, depois de 55 dias, também pediu demissão.

Eu fui a quarta professora. Essa situação refletiu em tudo. Refletiu na escola, refletiu nas crianças e refletiu nos pais. E... o quê que aconteceu. Num primeiro momento, eu como professora, eu pensei "o quê que eu faço pra tentar amenizar essa situação?". Entendeu? (...) Vamo, num primeiro momento: me coloco no lugar do pai. Eu iria gostar? Não. Qual seria o meu sentimento? Apreensiva, não sei quem é. Então assim, na minha cabeça foi: eu preciso conquistar tanto os alunos quanto os pais. (...) mas assim, eu fui tentando, fui indo, indo... e assim, culminou mesmo a situação na Mostra Cultural. Porque eles viram como foi, como eu desenrolei, como eu, né... que eu fui desenrolando, encaixando ali as peças, e sem precisar... que eles... é... e assim, eu não fiz muita coisa, eu apenas ouvi. Apenas parava pra escutar. E eles falavam, falavam, falavam, "não, tudo bem, eu vou tentar fazer assim, vou ver quê que é possível"... porque eles estavam com medo, eles queriam me conhecer melhor, e queriam, né, essa aproximação, saber quem eu era. Porque afinal de contas o bem mais precioso deles estava ali comigo em sala de aula. Então era essa a questão, então eu fui tentando fazer isso, sabe? E nessa tentativa eu acredito que assim, pelas falas, né, pelos textos que eles declararam, que eles falaram pra mim, demais, eu acho que eu consegui. (...) Eu acho que ali, eles tavam até então muito apreensivos, e dali em diante, né, foi um processo de construção, eles se sentiram mais relaxados, mais acolhidos, mais... entendeu? Então daí foi até o final do ano, graças a Deus, não... correu tudo bem. (prof. Daniella)

Outra razão pela qual tais eventos são valorizados é o desenvolvimento de "competências" que, acredita-se, não poderiam ser desenvolvidas exclusivamente em sala de aula. A fala desenvolta, a eloquência, enfim, o domínio da linguagem oral é um exemplo muito lembrado:

A gente por exemplo, a mostra cultural é um, em primeira instância, uma oportunidade em que os alunos selecionam aquilo que eles produziram de mais significativo pra compartilhar com as outras turmas, e nesse momento a gente abre pras famílias também, então nesse momento a família tem a oportunidade de vir e compartilhar, é o aluno que expõe. (...) Então desde os pequenos são eles que falam o que eles fizeram, lógico, cada um no seu nível, né? Então eles veem realmente o desenvolvimento também das crianças, né. A gente pensa muito, assim, nessas novas competências que hoje a realidade tá exigindo. Né? Você saber expor suas ideias com clareza — cê pode ser uma pessoa tímida! Mas você pode desenvolver essa competência. Mesmo sendo tímida. Então a gente respeita

as diferenças, mas assim, dá oportunidade pra todos se desenvolverem, em todos os aspectos. Né. Ele também assim, pra ele poder socializar um conhecimento que ele, ele tem que ter se apropriado dele, então isso é uma coisa assim, que eleva o conhecimento no nível de aprendizagem significativa. Né?, porque ele vai ter... uma coisa é você saber pra você, outra coisa é você saber pra dizer pro outro. Então assim, são vários elementos que vão fazendo com que esse aluno se desenvolva integralmente mesmo, de verdade, não só no papel. E os pais, eles se sentem assim, muito felizes quando veem, né, esse resultado. (dona Regina)

Cabe fazer a correlação direta entre o que se chamou de "novas competências" — saber expor as ideias com clareza — e a fundamentação teórica do presente trabalho; na verdade, o domínio da linguagem é um elemento central da distinção social (LAHIRE, BOURDIEU, LAREAU). É de tal maneira relevante que "o uso da linguagem" esteve no cerne da pesquisa de Lareau (2007), como uma das três dimensões do padrão de criação dos filhos a serem observadas, e na de Lahire (1997), como um dos cinco temas pertinentes para a descrição das configurações familiares (sob o recorte "as formas familiares da cultura escrita"). Bourdieu (1992) fala em um "capital linguístico escolarmente rentável", que seria desigualmente distribuído entre as diferentes classes sociais. Assim, o domínio da linguagem está intimamente ligado à noção de mobilidade social.

Ao buscarmos o sentido das escolhas lexicais da diretora, que se refere a "novas competências" e não a conhecimentos há muito valorizados, entendemos como se constroem os sentidos da educação oferecida por aquela escola: ela ofereceria inovação; ela estaria atenta às competências "que hoje a realidade tá exigindo", numa alusão à formação para o mercado de trabalho ou ao empreendedorismo (cabe acrescentar que o ensino médio oferecido pelo colégio é profissionalizante).

De fato, ambos os elementos foram mencionados por profissionais da escola como diferenciais da instituição: além da diretora, que se refere ao pioneirismo dos donos da escola ("sempre foram visionários, se antecipam às mudanças"), uma professora destaca a mesma característica ao responder "Eu acho que nós, como a gente sempre ouve falar nas reuniões, nós estamos sempre à frente"; e outra afirma que "a gente vê que o público-alvo nosso é mais referente à formação profissional. Diferente dos outros colégios da região, que o foco é... concursos, e não é o foco do Colégio Oeste, o nosso foco é a formação profissional".

O discurso das "novas competências", então, assim como o da "aula de campo" que veremos adiante, visa construir a valorização da escola

principalmente perante as famílias; assim, sustenta o investimento dos pais, sustenta a atividade dos professores e, em última instância, sustenta economicamente a própria escola. A escola é a emissora principal desse discurso, reproduzido e apropriado pelos outros agentes da comunidade escolar. Se as professoras o absorvem ("como a gente sempre ouve falar nas reuniões"), compartilham o sentido institucional com os alunos e pais.

Eu acho muito válido. Porque é uma maneira da criança mostrar um outro lado dela. Porque se você ficar fechado só em sala de aula com conteúdo, disciplina, pesquisa, prova e tal, ele não desenvolve, você não consegue perceber o seu aluno como ele é no ambiente aberto. Como ele lida com o público, como ele lida com a exposição na hora da apresentação de uma dança, como ele vai superar a timidez diante do público... esse ano na festa de encerramento eu fiquei super feliz com duas alunas do [ano em que leciona] que elas declamaram, elas decoraram, eu nem sabia, foi surpreendente pra mim também! Fiquei muito emocionada! (...) era a Larissa e a... Sophia Justino. Elas se apresentaram, e eu fiquei assim, muito surpreendida com aquilo! Eu não sabia que elas estavam fazendo essa parte. E elas não leram, elas... parecia que tavam conversando naturalmente! E a Justino, ela é mais tímida! Como que eu ia ver isso se não tivesse uma festa extra? Tem criança que não gosta de participar, não participa de festa nenhuma, e nós não podemos obrigar, porque é uma característica dela, não quer participar tudo bem, ok. E eu acho muito válido sim, porque é **mais uma oportunidade da família estar na escola e vendo o nosso trabalho de fato**. Porque o nosso trabalho não se resume só a caderno e livro e uma nota. O nosso trabalho vai muito além disso. Né? Justamente nisso que eu tô te falando, o desenvolvimento das habilidades dela, de saber conversar, de lidar com o público, de saber ficar no meio de uma multidão e não se intimidar por causa disso. Eu acho que é isso que é uma escola. Entendeu? Desenvolver todos os lados da criança. (...) E assim, são nesses cartões, nesses eventos extras na escola, que a criança pode se expressar livremente! Ali você não tá sendo avaliado, ali você tá escrevendo aquilo que você sente. (prof. Silvana)

Eu acho muito importante, eu acho... muito enriquecedor, é... eu acho que acaba trabalhando coisas que você não trabalha quando não tem, porque são muito importantes para a pessoa como indivíduo, entendeu, assim... a pessoa poder se expressar, saber se expressar, saber falar, saber se colocar, saber questionar, sabe? Numa educação... nessa educação que eu escolhi, é isso... ensina e apóia eles para ser quem eles são, entendeu? Acho que a pessoa leva isso para vida. Se a pessoa tem que se colocar, se pode falar o que ela acha (...) Eles não estimulam isso em relação a conteúdo, eles estimulam a autonomia da pessoa. (Julia)

A importância dos eventos se justifica com base num tripé, onde se encontram o argumento pedagógico (relacionado ao currículo e ao desenvolvimento de "competências" ou "habilidades"), o moralizante (de prover espaço e tempo para o estreitamento de laços familiares) e o reputacional (de "prestação de contas", de "mostrar serviço", de mostrar à família o que está sendo realizado), que se confunde muito com o primeiro. Tanto Micarello (2006) quanto

Maia (2011), mencionada no primeiro capítulo deste trabalho, já haviam feito apontamentos neste sentido. Em contextos festivos, os professores se encontrariam

numa situação que tem uma “utilidade” aos olhos dos outros: apresentar um trabalho aos pais. Também é possível compreender a preocupação dos docentes de que tudo dê certo, uma vez que uma apresentação bonita pode mostrar aos pais que o professor realmente “trabalhou”. (Micarello, p.179)

A centralidade destas festividades no currículo da educação infantil, objeto da dissertação de Maia, de acordo com ela aponta também para uma questão trabalhista destacada pela pesquisadora que a antecedeu. Em sua leitura de Micarello, ela afirma:

Revela-se a importância dos eventos para a família ver o trabalho realizado, o que anuncia um ponto que a autora discorre em sua tese: a fragilidade da segurança profissional do professor de Educação Infantil. "Quanto menor a idade da criança com a qual trabalha, menos o professor se sente trabalhando, ou reconhecidamente trabalhando. Fazer as festas para a família é uma maneira encontrada de prestar contas de seu trabalho." (Maia, p.26)

É possível que essa fragilidade se estenda aos profissionais do primeiro segmento do Fundamental, que sucede à Educação Infantil.

Apesar de termos abordado situações diversas até aqui, analisaremos mais detidamente os discursos sobre dois tipos de evento para aprofundar a discussão dos sentidos sociais a eles atribuídos. São eles a festa da família e as aulas de campo, considerados novidades do ano letivo de realização da pesquisa. Como esses sentidos estiveram em transformação, em disputa, e sendo apropriados pelas profissionais da escola, o material que geraram em entrevista é bastante profícuo para a discussão a respeito da construção destes novos sentidos.

5.1.2.1. Festa da família

As entrevistas revelaram que a implementação de uma festa da família não ocorreu sem resistência dos pais; foi uma mudança que a diretora relata só ter conseguido estabelecer em seu segundo ano de gestão, tendo encontrado relutância inclusive dentro da escola. Ao responder sobre os eventos, uma professora compartilha sua visão a esse respeito:

As famílias gostam, né, é um diferencial. Só que esse ano teve muito questionamento por conta da festa da família. Porque eles estavam acostumados, naquele ensino tradicional, da família tradicional, da festinha da mãe, da festinha

do pai, da festinha da avó... então... principalmente as mães de primeira viagem, né, as mães do maternal I, maternal II... porque é aquele sonho de menina, né, "eu vou na festinha do dia das mães", aí elas sentiram que: não vai ter. Né? E aí o que acontece: estão vindo, né, as famílias diferenciadas, famílias de duas mães, de dois pais, de vó, ou de filho que é só criado por pai ou por mãe. E aí o questionamento foi: exclui a família tradicional de vez? Pra adaptar às novas famílias? Por quê que não poderia, sim, ter a festa da mãe, ter a festa do pai, e ter a festa da família. Depois. Né? Que aí sim você estaria incluindo todos. Porque o questionamento foi: se faz a festa da família... e as famílias tradicionais? Elas são excluídas. Entendeu? Mas como o evento foi super bacana, isso aí foram questionamentos isolados. (prof. Juliana)

Ao explicar as razões da aglutinação das festas, a diretora diz que "ela surge por vários motivos":

Antes nós fazíamos festa das mães, festa dos pais, festa dos avós, aquelas coisas todas. E aí a gente começou a perceber que nós estávamos trabalhando uma temática que tava valorizando a questão da inclusão, né, a questão da diversidade, e de repente a gente tava reforçando um modelo de família que nem sempre é verdadeiro, é real, na vida dos nossos alunos. Né. E aí então nessa reflexão a gente resolveu romper com essas festas, né, até porque tinha muita comparação, as mães reclamavam que as festas das mães normalmente eram durante a semana — um preconceito, porque hoje a maior parte das mães trabalha, dos pais eram sábado, coisas que não cabiam muito ali. O presente das mães era sempre coisas pra casa que as crianças faziam, pros pais já era pra eles, então nós começamos a refletir — quando eu cheguei eu fiquei um pouco chocada, assim, com, com esse tipo, né, contradições aí do modelo — mas que é, assim, compreensível porque também é fruto de pessoas, porque a escola é feita de pessoas, né? E dos próprios fundadores, que são pessoas muito tradicionais nesses valores da família. Então foi um trabalho muito difícil porque no segundo ano só que eu consegui transformar essas festas numa festa da família. Né. Os próprios, tem professor até hoje que acha que não devia acabar. Né. Por que, porque era realmente um momento que as mães se sensibilizavam, choravam, ficavam emocionadas, é um momento bacana, né? Mas enfim, a gente começou a pensar por um outro viés. E aí fui mostrando “então por que não fazer uma festa da família?”. Porque daí a família você não vai expor a criança, tinha criança que não vinha (...).

Até mesmo em relação aos custos a festa da família parece ter sido mais democrática e inclusiva do que as festas já tradicionais. Em anos anteriores, o costume era haver "lembrancinhas" pagas em ocasiões desse tipo, conforme comentado. Tomamos conhecimento de uma situação ocorrida em anos anteriores: em uma determinada turma, as crianças haviam sido orientadas a fazer um desenho em sala, individualmente, destinado às mães. Tal ilustração fora utilizada em seguida para a impressão em almofadas que seriam adquiridas por seus responsáveis como presente.

A festa de dia das mães ocorreria num dia de aula normal, após o recreio; as crianças subiriam para as salas de aula para buscar suas mochilas e em seguida

desceriam novamente para a apresentação. Em pelo menos uma das turmas os inspetores foram à sala para distribuir as almofadas e duas crianças ficaram sem presente, perguntando à professora: "Tia, cadê o meu?". Uma delas, o caçula de sua família, tinha irmãos matriculados na mesma escola e reutilizava até mesmo seus livros didáticos. Não seria impossível prever que um gasto entre R\$ 30 e R\$ 40, quando multiplicado, torna-se mais pesado e menos interessante para as famílias, que teriam de arcar com um valor alto demais para tantas "lembrancinhas" para a mesma mãe.

Nesse sentido, o estabelecimento de lembrancinhas feitas pelas próprias crianças significou custos a menos em relação às festas existentes anteriormente. O significado da recordação é mantido porque seu valor social não requer uma expressão necessariamente monetária. É o que acontece, também, com os brigadeiros, favoritos das crianças, como mencionado no capítulo anterior: apesar da coexistência de brigadeiros de diferentes tipos, não parece haver uma hierarquia entre estes; mas em relação às outras comidas eles têm uma posição vantajosa. Temos razões para acreditar que nesse caso especificamente, para as crianças, o apelo afetivo determine mais do que o valor monetário do produto: brigadeiro não é caro, mas é costumeiramente uma unanimidade das festas; é o que eles mais gostam e, portanto, é o que se estabelece como motivo de orgulho. O brigadeiro rompe com a lógica monetária que aparece, por exemplo, na comparação entre celulares, algo que já absorveram (e reproduzem) do mundo adulto.

Tais arvorezinhas de papel dispostas em mesas para ser retiradas ao fim do evento resolvem ainda outro problema mencionado pela diretora: o dos estereótipos, notadamente os de gênero, já que poderiam ser retiradas por qualquer membro da família em vez de serem pensadas a partir dos papéis sociais que se atribuem a homens e mulheres.

Essa atenção às questões de gênero demonstrada pela diretora — ao mencionar o "preconceito" que determinava que mães ganhassem presentes para a casa e tivessem de ir à escola para a festa em dias úteis, enquanto os pais ficavam com o sábado e com presentes para si — me lembrou que, na festa da família, ela divulgava ao microfone que o almoço que poderia ser comprado na cantina. Diante dessa nova informação — o incômodo que relata ter sentido diante de iniciativas que reforçavam um estereótipo da mulher como sendo necessariamente

a "do lar", a "dona de casa" — pude reavaliar suas possíveis intenções ao divulgar a venda de um prato de stroganoff dizendo: "Para as famílias que não quiserem fazer o almoço em casa hoje...". A mensagem de então me pareceu menos apelativa — apesar de o gesto se tratar inegavelmente de uma propaganda, talvez ela estivesse genuinamente mobilizada a sugerir uma opção que desobrigasse as mulheres, costumeiramente as responsáveis pela cozinha, naquele dia.

Ainda assim, em outros aspectos da festa, a tradição permaneceu. Quando estive presente na I Festa da Família, muito me chamou a atenção o elevado número de pais na piscina com os filhos: cheguei a contar 14 pais dentro da piscina ao mesmo tempo, e nenhuma mãe; e mais tarde cheguei a ver uma mãe na piscina, mas não passou disso. Cheguei a criar hipóteses que pudessem ter o potencial de explicar tamanho desequilíbrio, mas foi muito esclarecedor escutar, meses depois, sobre o funcionamento prévio das festas:

A festa do dia das mães é uma festa mais, assim, pra emocionar. Né, a criança dança, a mãe chora, aí mostra os trabalhos e depois vai embora. A festa dos pais já é num sábado, já é dentro da piscina, os pais — era, né, no caso. Então tinha um café da manhã, tinha uma mesa, mas cada pai trazia o alimento, montava a mesa, eles iam pra piscina, tinha a partida de futebol, tinha vôlei, tinha não sei quê, cada pai ficava com seu filho em um ambiente e aí meio-dia terminava. A festa da família teve uma apresentação geral, né, eles dançaram... e depois tiveram oficinas, né, oficina de pipa, e aí cada pai, os pais sentaram, montaram pipa, teve oficina da peteca, teve oficina de música, né, de culinária, então assim, foi bem legal, foi bem diferente da dinâmica relacionada à festa só de pai e só de mãe. (prof. Juliana)

A diretora também relata que a intenção era não abdicar das atividades que as famílias já gostavam, mas aproveitá-las no novo formato:

E aí então nós resolvemos fazer a festa da família e reunimos tudo de bom que tinha nas, em todas as festas. Entendeu? Pra mostrar, então tudo que... então tinha atividade aquática pras famílias no dia dos pais, “vamo fazer atividade aquática, não vamo abrir mão, é bacana, todo o mundo gosta”. “Ah, vamos fazer as oficinas pra integração, né, pra família”, “vamo fazer as oficinas”. Então assim, a gente foi pensando coisas nessa festa que a gente não ia abrir mão do tipo de atividade, mas poderia integrar. Teve — no primeiro momento também muitas famílias se rebelaram. Algumas falaram inclusive que iam tirar os filhos daqui porque os valores da escola tavam mudando e que nós estávamos fazendo apologia a várias coisas, e na verdade nós não tínhamos esse propósito. E aí então muitos pais, assim, ficaram se queixando que a gente tava... assim, que tava tendo um movimento, né, na sociedade, enfim...

Nas falas de dona Regina fica explícito que tal mudança acabou sendo alvo de disputas políticas, ideológicas, em torno do conceito de família. Em ano de eleição presidencial, as discussões, que já vinham ganhando destaque na

sociedade, anunciavam a extrema polarização que se acirraria ainda mais. Nessa conjuntura, o sentido da festa da família não estava dado, mas precisava ser construído.

O evento contava, de fato, com uma grande oferta de atividades gratuitas. Apesar de não haver cobrança de ingresso, o cartaz de divulgação informava: "os pais e alunos deverão vir com a camiseta do evento". Deste modo, eu acreditara estar subentendida uma obrigatoriedade, que no entanto, pessoalmente, não se confirmou: conforme relatado no capítulo anterior, no evento havia algumas pessoas sem a camiseta, bem como um stand em que outros ainda a adquiriam. Inquiri as profissionais da escola sobre a obrigatoriedade da camiseta.

Assim, é mais uma lembrança, né? Foi mais como uma lembrança pra família. De tá todo o mundo igual. Né...? Quando a gente propôs isso é mais pela igualdade. Né, de não ter a distinção, né, de quem é quem, né, todo o mundo aqui tava como igual. E esse foi o objetivo da festa da família. Né, trabalhar a igualdade. Né, porque a gente sabe que tem criança que não tem pai, que não tem mãe, que tem duas mães, tem dois pais... então isso foi trabalhado de uma forma global. Então pra selar isso fez-se a camisa pra poder ficar todo o mundo padrão. Né, e ter uma lembrança desse momento. Né, isso surgiu assim... como uma lembrança mesmo. E as crianças vieram durante o ano com a camisa da festa da família como uniforme da escola. Né, que acabou virando, né, porque tem o nome do colégio... então eles puderam vir como uniforme. Né, assim como a camisa das olimpíadas. (prof. Claudia)

Assim, o fator igualdade utilizado para justificar a existência da própria festa foi estendido ao traje: foi dito que aqueles que não adquirissem a camiseta deveriam ir de branco, justamente para que não destoassem muito.

A festa da família, ela, é, não teve custos. Mas eles fizeram uma camisa personalizada, né, pra no caso, quem quisesse adquirir a camisa, o estudante mais a família. Mas ficou livre. E aí eles pediram, como a camisa era branca e tinha um detalhe, quem não comprasse que viesse de roupa branca pra não dar muita diferença. Mas, assim, ficou a critério da família, não foi obrigado não. (prof. Juliana)

Outra justificativa utilizada para a opção pela feitura de uma camiseta especial para o evento foi afetiva:

É que muitos gostaram, porque é a primeira festa da família, é histórica, né, no colégio, e é guardar de recordação... porque assim, as famílias aqui eles são muito... assim... tradicionais. Né. Muitos aqui o avô estudou na escola, entendeu, o pai, assim, a gente já tá na 4ª geração. A gente já tem aluno na creche que o bisavô, o avô, o pai e agora a criança tá estudando, entendeu? Então tem muito essa tradição, dos... dos momentos, né, e eles gostam de guardar recordação, essas coisas assim. Então a gente nem ia fazer a camiseta na verdade, porque é mais um

custo, e a gente sabe que a gente tá vivendo hoje um momento, né, difícil... mas daí a escola falou “Não,vamo fazer sim, é um marco, a primeira festa”, quem quiser compra, quem não quiser não compra. Tanto é que tinha que encomendar, pra, pra, o pessoal que vende uniforme, né? Então tinha que encomendar, e eles não fizeram, assim... até no dia eles fizeram umas a mais porque sempre na última hora, e realmente, venderam, no dia, várias camisetas... e aí é uma coisa que a escola não tem nada, esse dinheiro nem é da escola. É da confecção que investiu e tava vendendo ali. (dona Regina)

Tanto as famílias que compõem a escola quanto os donos são descritos como "tradicionais", ou mesmo, mais explicitamente, como "tradicionais nesses valores da família". Pode-se notar que, nesse momento em que as concepções sobre família e gênero estão em disputa, em que a festa da família teria sido interpretada como uma ameaça à tradição, a camisa, como descrita nessa fala, parece ter a função de reequilibrar forças para alcançar a aceitação, pela comunidade escolar, do sentido proposto pela gestão. Como recordação, ela apela para a afetividade e para a tradição, ainda que seja ao criar uma nova: não à toa, o evento se chamava "I Festa da Família" (o algarismo romano iniciando a contagem, ou seja, insinuando o estabelecimento de uma nova tradição), que também foi o escrito estampado na camiseta.

Apesar dos empecilhos iniciais, todos os relatos convergem ao concluir que, após a realização da festa, esta havia sido considerada um sucesso.

5.1.2.2. Aulas de Campo

Conforme dito anteriormente, no ano letivo em que estive na escola pude observar uma mudança na forma de se referirem às excursões, buscando reforçar a importância pedagógica destas: antes excursões ou mesmo "passeios", agora tais saídas eram tratadas como aulas, sob a nova nomenclatura "aulas de campo".

A absorção desse discurso por parte do corpo docente é inquestionável: de modo geral, as professoras também o replicam, de modo que garantem que seja repassado para as crianças e seus responsáveis. A nova mentalidade não ficou restrita à gestão, mas foi adotada coletivamente: relatei, no capítulo anterior, uma ocasião em que uma menina corrigiu os colegas que utilizaram a expressão

"passeio" e foi apoiada pelo professor de educação física ("Passeio você vai ao passeio, tira foto... cruza as pernas, toma água de coco..."²³).

Nas entrevistas, todas as professoras utilizam a denominação "aula de campo", muitas vezes explicando a diferença entre aula de campo e "passeio" ou "excursão", um discurso do qual se apropriaram ("não é uma coisa assim à toa, tem um propósito, tem um objetivo"; "geralmente a gente usa o datashow e a gente mostra o local que nós vamos, qual é o objetivo, que nós estamos indo lá não é à passeio, não é uma excursão, não é uma brincadeira, mas estamos tendo uma aula fora da sala"), porém não sem confusões ocasionais, visto que os sentidos coexistem ("E hoje, a gente aqui na escola, a gente proporciona como aula de campo. Não é mais excursão. Né? Então a gente procura fazer o passeio de acordo com aquilo que você tá vivenciando em sala de aula. Até pra que os alunos entendam o real motivo daquele passeio").

Todas as seis professoras fizeram menção ao fato das chamadas aulas de campo estarem atreladas ao currículo e ao conteúdo pedagógico trabalhado em sala de aula, seja indiretamente, afirmando que a aula de campo era "trabalhada antes do evento e depois do evento" ou exemplificando como haviam se remetido a lembranças de aprendizados das aulas de campo em sua prática docente com as crianças. Três de seis, metade delas, utilizaram espontaneamente as expressões "pré-campo" ou "pós-campo".

Nessa aula de campo nós tivemos a preparação, aula pré-campo, aula campo e pós-campo. Na aula de pré-campo nós conhecemos o lugar virtualmente, eu pedi também pra eles pesquisarem tudo que eles, na internet, pesquisar em site do parque Chico Mendes, pra eles saberem, terem contato, e saber o quê que chegando lá o que eles iriam encontrar. Então eles começaram a pesquisar que tinham muitos animais, que tinha trilha, que tinha isso, aquilo, aquilo outro, e eles realmente se dedicaram muito. Pesquisaram bastante, se dedicaram muito, e nós transformamos as aulas de ciências naturais e redação, e português, com o tema do parque Chico Mendes. Porque eles estudaram a biografia, quem foi Chico Mendes, a história da vida dele (...). Então quando nós chegamos na aula de campo, chegando lá, a veterinária e a bióloga responsáveis, elas ficaram assim, surpresas, com o conhecimento que eles já chegaram lá, e eles participaram muuuito, foi surpreendente pra elas, pra mim não, comigo foi só orgulho, mas pra aquelas duas elas ficaram assim "gente, eu não preciso falar nada, eles já sabem tudo!". (...) E na aula pós-campo eu preparei pra eles um relatório. É iniciação científica mesmo! O material que foi utilizado, como eles trabalharam, a hora da saída, o quê que eles aprenderam, horário, clima, quanto tempo de viagem, percurso, tudo isso eles anotaram, tiveram que anotar, e você via a preocupação deles em anotar mesmo, porque eu sugeri que levassem uma agendinha e ir anotando pra depois passar pro relatório. (Prof. Silvana)

²³ Página 68.

O uso da expressão nativa pelas professoras e, principalmente, pelos alunos, comprova a consolidação do sentido desejado.

O movimento da transposição do "passeio" para "aula de campo" é um movimento de justificação de sentido, em que se escava o sentido pedagógico para que seus ossos, antes encobertos por poeira, agora fiquem à mostra, expostos, revelados:

Atividades de campo também surgem, né, antes era assim, meio definido, “ah, pra onde nós vamos?”, “ai, vamo pra tal lugar, tá na moda”, agora não, tem que ser muito, é inclusive pensado no final do ano anterior, de acordo com o que tá sendo estudado, né. (dona Regina)

As aulas de campo, então, têm recebido dedicação das professoras, tendo sido mencionadas como situações que possibilitam "sair do dia-a-dia", "da rotina", "do cansaço" e tendo tido sua importância pedagógica bastante destacada.

Então a prática, em si, eu acho que é a melhor forma de se aprender. E... e a forma mais rápida. E que a gente assimila melhor. E que a gente vai guardar aquilo ali pro resto da nossa vida, entendeu? O aluno... tira por nós. A gente lembra do momento lá que a gente tava escrevendo? Não. A gente vai lembrar daquele passeio, daquela festa, daquele dia que a professora tirou a gente de dentro de sala de aula, levou pro pátio, fez aquela atividade... e passou o conteúdo pra gente. Entendeu, isso eles vão lembrar. Então assim, eu acho que isso é muito importante pro aprendizado das crianças. Entendeu. Mais atividades... (prof. Daniella)

(...) a gente tá trabalhando o conteúdo, então quer dizer, eles tão trabalhando o conteúdo sem perceber. De uma maneira lúdica. Então isso, de alguma maneira, **obriga** os pais a fazer com o que o aluno participe de uma aula de campo. Porque o aluno na verdade, ele... a gente passa pro pai que não é uma excursão, não é um passeio. Passeio ele faz com a família. Que é uma preparação pra um conteúdo. Normalmente a aula de campo tá associada a algum conteúdo que a gente tá dando. Entendeu? Então é só um enriquecimento do conteúdo que a gente dá... diariamente, anualmente pra eles. (prof. Vanessa)

Salientamos o verbo em "obriga os pais", que aqui relaciona a fabricação do sentido pedagógico da aula de campo — que funciona como um reposicionamento de marca — à obrigatoriedade por parte dos pais de realizar o gasto. O verbo alude, também, à ideia inicial de tratar-se de uma imposição.

Partindo dos princípios de que as atividades são curriculares, o que é afirmado pelos discursos institucionais, e de que a escola é paga mensalmente (de acordo com o contrato estabelecido), o que a desobriga de promover a participação de todos os alunos em todas as atividades — novamente —

curriculares (à exceção das que estes escolham faltar por princípios pessoais, como em situações que envolvam motivos religiosos)?

5.2. A produção de hierarquias

5.2.1. Julgamentos morais: a hierarquia do cuidado

A dimensão valorativa da educação que antes abordamos é definidora de hierarquias sociais. Desta forma, as suposições que se fazem a respeito do comprometimento dos responsáveis com a escola os coloca em uma posição em que estão sujeitos a julgamentos morais valorativos, e em que poucas vezes outros fatores são levados em consideração que não seu empenho pessoal.

Assim, aparecem expressas nas falas crenças que remontam às ideias de que a mãe dedicada é a que manda mais da sucata solicitada, que o aluno que não vai ao passeio é uma criança "solta" cujos pais "não são tão presentes na vida escolar da criança"; também são utilizadas expressões como "aí vai de cada um", evocando características da personalidade do indivíduo, para se referir a ocasiões em que os pais não atendem às demandas ou não "cumprem seu papel".

Mas aí é o que eu falo. Aí vai de cada um. Porque eu tenho pais ali que tem a maior boa vontade e me trazem uma caixinha de bis que custa 3,99. Ele tem tempo de fazer alguma coisa? Eu sei que ele não tem tempo de fazer nada e por isso que ele trouxe a caixinha de Bis. Mas ele contribuiu. E ela, essa criança específica, nunca contribuiu com nada e nunca participou de nada. Aí daí que você vê que é uma questão familiar. Não é... essa coisa entendeu, de "ah, por falta de dinheiro", alguma coisa assim. Entendeu? (prof. Daniella)

Da mesma forma, quando se fala de forma positiva das famílias que participam da vida escolar dos filhos, aparecem expressões como "fazem questão" — o que remete a tendências pessoais ao esforço, em oposição indireta às famílias que, portanto, "não fazem questão".

Então a gente vê aí a participação sim da família, né, embora muitos trabalhem, né, e a vivência frequente na escola seja bem baixa, nesses pontos a gente vê a família participando. Eles fazem questão de estar presente. (prof. Claudia)

Assim, produz-se uma hierarquia do cuidado, diretamente ligada aos padrões de participação e quase que indissociada do caráter do sujeito.

A reboque desse discurso, como pudemos notar, vêm observações a respeito da alocação de gastos pelas quais as famílias optam, a partir da observação e da convivência cotidiana. É a questão da "prioridade", que compara o investimento educacional a outras destinações dadas ao orçamento da família, normalmente compreendidas como menos nobres, como frivolidades (uma perspectiva mais específica, que abordaremos mais adiante).

Essa hierarquização se expressa em opiniões das profissionais da escola quanto às diversas formas do acompanhamento da vida escolar das crianças, sobre as quais fazem suposições. Se relaciona não apenas com a presença física nas reuniões, festas e eventos, como já abordamos, mas também com outras formas de engajamento que possam ser testemunhadas. No trecho abaixo, Lahire dá ênfase ao tema fracasso escolar, que pesquisa, mas aqui podemos ampliá-lo para pensar em engajamento escolar:

Os discursos sobre a "omissão" dos pais são emitidos pelos professores principalmente quando os pais estão ausentes do espaço escolar. Eles não são vistos, e essa *invisibilidade* é imediatamente interpretada — principalmente quando a criança está com dificuldade escolar — como uma *indiferença* com relação a assuntos de escola em geral e da escolaridade da criança em particular. Alguns professores até parecem pensar que a ausência de relações, a ausência de contatos com algumas famílias (populares, é claro), explicaria o "fracasso escolar" das crianças. Por isso, é preciso fazer os pais irem, de qualquer jeito, à escola: nas diversas reuniões, festas escolares... (LAHIRE, 1997, p.335)

Uma das mães entrevistadas, comentando a já mencionada ausência de pais em reuniões também na escola de seu filho, pública, municipal, destaca o papel do letramento e da familiaridade com a cultura escolar no envolvimento dos pais:

A direção colocou dessa forma, “os pais não respondem, a gente não sabe se eles tão cientes ou não”. E engraçado que isso foi... tem poucos dias que eu comentei com o diretor isso, assim, “você já se deu conta de quantos mães e pais são analfabetos nessa escola?”, aí ele parou, me olhou meio chocado assim... e ele “não, não sei, não tenho ciência”, eu falei "então vamos tentar fazer um levantamento? Né, porque tem sim, e talvez vocês não estejam olhando para essas famílias”. Né, então aí é um novo debate que se gerou lá e eu não sei ainda aonde vai dar, mas que foi levantado e que o diretor demonstrou certa preocupação. (...) Muita gente tem uma relação de afastamento com a escola mesmo, muitas famílias! De deixar na porta, que é lugar estranho, e não entra, e não fala... né, e...". (Lúcia)

No entanto, como ela sugere, tais realidades parecem ser muito pouco vistas. O discurso hegemônico na escola é o que relaciona participação, inclusive financeira, à boa vontade ("quem quer dá um jeito"). Nesse contexto, é possível

inferir, a partir dos dados, que tais interpretações se estendam também à prática cotidiana das professoras. Se dinheiro e afeto se misturam, se o investimento material é lido como proporcional ao investimento afetivo — ou seja, como um indicativo para avaliar o grau de compromisso com a educação, não apenas por parte dos pais ou responsáveis, mas também das professoras — torna-se naturalizada a prática de "tirar do próprio bolso" para financiar diversos materiais e atividades.

É o caso — retomando exemplos narrados no capítulo anterior — da decoração com bolas e toalha de mesa para a festa de aniversariante do mês; dos lápis de catavento entregues como lembrancinha no Dia das Crianças; da pipoca paga no cartão de débito (quando esta havia sido socilitada aos pais) para a exibição de filme por ocasião da mesma data; e, anteriormente e de forma menos explícita, dos gastos com pacotes de internet móvel que permitam exibir filmes e vídeos online em sala de aula. O uso de eletrônicos pessoais também não é incomum: rádios das professoras que ficam na escola, notebooks levados diariamente. Tive conhecimento inclusive de que a escola cedia canetas pretas e azuis para o quadro branco; as docentes "dedicadas" que preferissem utilizar também outras cores ou que avaliassem que diferentes cores tornariam o ensino mais dinâmico para as crianças complementavam sua coleção pessoal (com verde e vermelho, por exemplo) com recursos próprios, apesar de achá-las caras, e vez ou outra pediam tais canetas de presente a amigos ou familiares.

Não estamos aqui insinuando que as motivações para a aquisição de materiais ou o empréstimo de equipamentos, enfim, o investimento financeiro direto ou indireto por parte das professoras sejam unicamente de ordem racional; a dedicação à função social pode, sem dúvida, basear-se em razões genuínas e, se já sabemos que há interesses políticos de precarização dos trabalhadores em discursos que atrelam ao magistério uma vocação quase religiosa, também é verdade que a paixão pela profissão e a dedicação aos alunos pode ser motivadora de tentativas de suprir necessidades materiais não atendidas por outras instâncias de poder (como o poder público ou a gestão, no caso das instituições privadas). Mas as relações sociais existentes na comunidade escolar podem ser indicadores interessantes para quem pretender compreender as raízes do sentido social desse comportamento: se uma boa mãe é aquela que não poupa esforços, talvez o mesmo critério seja utilizado no sentido contrário e até mesmo no julgamento

entre pares. Uma boa professora pode ser, tanto para os responsáveis quanto para suas colegas e superiores, aquela que investe recursos próprios no ambiente de trabalho.

O custo em questão aqui é um custo reputacional, um custo simbólico. O investimento emocional, algumas vezes expresso pelo investimento financeiro, se desenha como uma maneira naturalizada, subliminar, de garantir a continuidade do próprio retorno financeiro pelos serviços prestados — sim, falamos do salário.

Na escola observada, em específico, uma característica deve ser levada em consideração: a alta rotatividade percebida entre os profissionais da escola, que torna manter o emprego um desafio de subsistência.

Durante o campo e entrevistas, diversas menções a demissões foram feitas — inclusive pela diretora, que demonstrou preocupação com a questão, declarando a intenção de criar políticas internas que pudessem mudar essa situação, já que estariam, de acordo com ela, formando profissionais para a concorrência, para os outros colégios da região.

De 2018 para 2019 foram demitidas, só no primeiro segmento do ensino fundamental (segmento educacional no qual este trabalho se concentrou), a coordenadora de segmento, no decorrer da pesquisa, e duas das professoras, ao fim do ano letivo. Além destas, pelo menos mais três professoras do mesmo segmento estão atualmente em outros colégio da região, tendo pedido demissão (segundo relatos) — ainda que a iniciativa tenha partido delas, o cenário retrata um ambiente de trabalho instável: do quadro de sete docentes, que acompanhamos ao longo do ano letivo de 2018, restam apenas duas em atividade no ano corrente.

5.2.2. Competição e distinção

Nas entrevistas das profissionais houve menções a um certo "espírito de competição" como algo positivo, como sinônimo de engajamento e empenho:

E em relação à mostra cultural a gente vê que gera até um espírito de competição, né, de quem faz o trabalho melhor, quem faz o trabalho mais bonito, porque algumas produções a gente pede pra casa, então quem vem trazendo... é uma competição incrível, porque eles querem mostrar o seu melhor. (prof. Cláudia)

Mas todo ano eles, assim, vira uma competição entre eles, né? "Eu tenho tantas camisas de tantas cores", né, "eu já fui de tal equipe, de tal equipe", que as camisas vão se... tem o ano, né, então eles vão vendo pelo passar do tempo... então isso tudo gera toda uma sistemática pra eles. "Ah, tu tá com a camisa de 2015", né, "a gente já tá em 2019!" [fazendo vozes imitando os alunos se

"zoando" por estarem com camisas ultrapassadas], "mas eu participei da Olimpíada" [a resposta]. Então pra eles vira um marco, né, uma lembrança daquele momento. Né. E ninguém deixa de participar por ter ou não ter. Mas é o que diferencia as equipes. (prof. Claudia, sobre a camiseta das Olimpíadas)

Já em sua entrevista, a diretora se refere à competitividade de forma negativa, atribuindo aos pais um desejo de distinção que a escola não incentivaria e ao qual até mesmo se oporia:

E, também, assim, nenhum evento nosso é cobrado. Por exemplo, a festa junina é uma festa que às vezes sai caro pros pais, mas não por nossa conta. Nós, a gente sempre estimula, por exemplo, você vai fazer uma fantasia pra dançar. Tenta aproveitar coisas que já tem em casa, cria, porque o nosso objetivo é esse! É você com o recurso que cê tem você fazer o que precisa ser feito, porque hoje a gente tá vivendo, né, um momento que cê precisa se preocupar com a sustentabilidade, enfim, então nós estimulamos, mas assim, [cochichando] *os pais são mais competitivos que as crianças*. Entendeu? Então eles, assim, eles não tem dinheiro pra comprar um livro pra ler, mas chega na festa junina, eles... assim, as fantasias são caras, eles, assim, é pra criança criar a coreografia, porque a gente dá todas as condições, a equipe de dança da escola ajuda na coreografia, né, na seleção das músicas, todo apoio, dá as aulas no período pra ensaiar nas aulas, pra, né, dar as condições, mas [cochichando] *tem pai que paga coreógrafo*. Eles se juntam, fazem vaquinha, se cotizam, e a gente é um pouco contra isso. Entendeu? Mas por outro lado é uma cultura que é muito difícil de romper. Sabe, de mudar. E a gente não tem controle, porque é fora da escola que isso acontece. Entendeu. Infelizmente.

Com efeito, em determinada ocasião, pouco antes da festa junina, testemunhei uma conversa, na hora da saída, em que uma mãe avisava à professora que sua filha iria faltar a aula no dia seguinte para "fazer a prova" do vestido na costureira. A criança em questão era aluna do 1º ano, responsável pelo tradicional casamento: todas as meninas iriam em trajes de noiva. A docente respondeu com naturalidade.

E de fato, ao justificar a existência da camiseta da festa da família, foi invocado o mesmo argumento: uma preocupação da nova gestão com uma busca pela democratização do traje da festa. Embora houvesse estímulo à compra, a justificativa era de que assim não haveria distinção entre as famílias, estas tendo sido orientadas a vestir camisetas brancas lisas no caso de não adquirirem a versão impressa recomendada.

Já a menção ao coreógrafo me lembrou — embora não saiba se era esse o caso — que, durante a Mostra Cultural, um aluno relatou que não participaria da mostra de dança por impossibilidade de ensaiar com os colegas na casa de um deles, distante da sua.

Uma mãe que retirou o filho de uma escola privada para colocá-lo numa municipal justifica sua escolha, dentre outros motivos, opondo a competitividade existente na escola privada a uma solidariedade que a vivência com outras classes sociais poderia trazer. Ela não atribui a competitividade a um valor estimulado pela escola em si, isto é, não a culpabiliza; mas, após listar características positivas que a levaram inicialmente à opção pela escola em que ele estudara inicialmente, prossegue dizendo:

Mesmo sendo uma escola privada que tinha isso no projeto político pedagógico, algumas coisas começaram a me afetar, né, “mamãe, quando a gente vai para Disney?”, “mamãe, quando eu vou ter um tablet?”, uma criança de quatro, cinco anos, né? E eu falei assim “bom, por mais que a escola seja progressista e pense coletivamente, existem uns fatores externos das famílias que compõem a sala e que afetam seus filhos de alguma forma”, e foi quando a gente decidiu ir para a escola pública, de radicalizar na vida daquela criança o conhecimento de que existem classes sociais e que a vida não se define em ir a Disney, em ter tablet e ter celular. Me incomodava muito saber que ele tinha um amigo que já tinha celular com linha na educação infantil, que levava para escola, e levava dinheiro físico quando eles não tinham acesso à cantina. A escola tinha como política a criança não ir à cantina com dinheiro, o lanche era todo dentro da mensalidade que a gente pagava, pensado para aquela turma que por um acaso tinha uma criança com alergia e eles comiam o que a criança com alergia podia comer (...) O projeto era lindo, mas o externo estava afetando demais. Ele foi então para a escola pública. (Lúcia)

Diante da especificidade dos exemplos utilizados — Disney, tablet e celular — é interessante notar que, conforme já descrito anteriormente, tais objetos de desejo estavam presentes na escola observada, nas propagandas da "rematrícula premiada" e do curso de inglês com personagens da Disney. Cabe sublinhar aqui que estes elementos se fizeram muito presentes nas entrevistas, se configurando como a epítome dos "sonhos de consumo": ora sendo utilizados na escola para mobilizar desejos, ora aparecendo como desejos que os pais buscam realizar (seja em relatos pessoais ou em relatos de terceiros como críticas a certos pais).

A partir da reflexão de Lúcia quanto ao fato de a escola de seu filho não promover diretamente valores de competitividade, mas a convivência com as práticas e valores de outras famílias que compunham a comunidade escolar acabar afetando sua percepção, pode-se refletir a respeito desses outros "fatores externos" que, por vezes, não são tão externos assim: pode ser o caso da escola que pretende desestimular o consumo visto como desnecessário (como visto no discurso da

diretora), mas que simultaneamente propagandeia certos produtos em seus corredores.

A mãe prossegue, reforçando sua visão atual de que a vivência da escola pública tornou seu filho mais solidário, enquanto na escola privada havia maior competitividade:

(...) ele aprendeu muito com os colegas, com as outras crianças, com os laços de amizades novos que ele teve que construir, então ele chega efetivamente preocupado do tipo, falando coisas que choca, tipo “mamãe, fulano não tem lápis, fulano...”. Como ele tá na prefeitura vai dentista, vão alguns outros profissionais olhar as crianças, especificamente o dentista todo ano e faz uma aplicação de flúor e todo ano o meu filho é parabenizado e vários amiguinhos encaminhados para tratamento de coisas bem sérias e ele fica “ah, o dente do fulano já tá podre, o fulano disse que não troca a escova de dente há um ano porque a mãe não tem dinheiro”, eles ganham o kit do dentista e ele repassou o kit para o... “eu dei o meu kit para a minha amiga porque ela só tem uma escova e eu disse para ela trocar”, então ele aprendeu a ser solidário, né, ele aprendeu a olhar o outro, coisa que ele não tinha na escola privada, por mais que eles se gostassem como criança e brincassem juntos tudo era muito competitivo, “eu tenho e você não tem”, era uma coisa que me frustrava bastante. Ele tá bem solidário, ele tá bem voltado para o outro, as festas de aniversário as mães chamam e ficam sempre se desculpando “olha, a gente é pobre, olha...” e eu falo “eu faço questão de ir aonde vai ser a festa do seu filho. Eu faço questão de levar...” e ele vai e vê as realidades das outras crianças e eu acho que isso é muito positivo para a formação dele.

5.3. Um contrato implícito

Em algumas entrevistas com as profissionais da escola, foi possível constatar que, para algumas delas, o fato de o colégio ser privado pressupõe um contrato implícito, de acordo com o qual cobranças extra-mensalidade seriam, na verdade, previstas. Ao optar por uma instituição particular, os responsáveis se comprometeriam com um tipo de educação específico.

É como se os responsáveis não fizessem a opção somente por uma escola privada, mas sim por uma educação privada. Nesse cenário o valor da mensalidade seria a base, o valor mínimo a ser comprometido/investido mensalmente em educação; mas o investimento não se encerraria nesta. Pelo contrário: um bom colégio particular pode ser, inclusive, o que promove bens e eventos educacionais.

(...) eu penso da seguinte forma: o pai tá botando num colégio caro. Quem bota num colégio caro sabe que vai gerar custo, vão ter livros caros, vão ter livros paradidáticos, vão ter eventos... entendeu? Então assim, quando a pessoa bota o filho num colégio caro tem que saber que vai ter um gasto extra. Não é que pagou a mensalidade e acabou. Entendeu? Então o pai que ele não tem condição de botar num colégio particular ou ele vai contar com aquilo, é melhor ele botar num colégio público e pagar um curso por fora que reforce o estudo do filho. Se a

visão dele é só o estudo, porque a visão do colégio não é só, do colégio particular não é só o estudo, é aplicar o estudo de uma maneira diferenciada. Entendeu? E pra ter essa maneira diferenciada visa gastos. Entendeu? Então o pai quando ele coloca o filho num colégio particular ele tem que tá preparado pra esses gastos. (prof. Vanessa)

Perguntei à professora se ela achava que então isso fazia parte do contrato: "É, eu acho que tem que fazer parte e o pai tem que ter ciência com relação a isso". Outra professora compartilhou uma visão similar:

Olha, particularmente, vamos botar uma vírgula aí. O colégio é um colégio particular. O colégio já tem uma série de... não é barato. Eu vou botar como pai, se eu coloco meu filho num colégio desse eu sei que eu vou ter custo. Isso é fato. O quê que eu posso entender, se esse custo vai ser alto ou não. E eu particularmente, estou te dando as duas coisas, né, tanto como professora como mãe de aluno. Não acho que o custo seja tão elevado assim. Entendeu? Por várias situações. O colégio não me pede coisas! Entendeu? O colégio não me pediu, é... grandes coisas, como eu te falei, pra feira cultural dela, pra mostra cultural dela, entendeu? E como eu venho de outra escola, como mãe eu venho de outra escola que me pedia um papel. Precisa de papel, precisa disso, aí você como mãe fica que nem uma louca tentando achar aquilo ali. Aí isso gera... essa situação. Quando não gera essa situação de desgaste pro pai fica tudo mais fácil. Entendeu? (prof. Daniella)

E uma terceira também fez a diferenciação entre as expectativas relacionadas a um colégio particular e a um colégio público:

Foi assim, só tive uma aluna que não foi (...) mas porque ela não ia poder por conta da família, que ia viajar, alguma coisa desse tipo. Mas assim, não achei o preço alto... eu achei muito válido esse passeio porque a gente vinha falando sobre isso o ano inteiro... né... e, e também o preço, eu acho assim, já que você tá dentro de um Colégio Oeste, você não tá numa escola municipal... acho que você não tem muito o que questionar de valor. Porque não foi um valor exorbitante, foi um valor que dava pra fazer, foi parcelado... entendeu, então eu achei que foi um... a gente teve acho que satisfação, talvez, da família, né? (prof. Olívia)

5.3.1. Estratégias de inclusão

Quando perguntadas sobre a existência ou não de estratégias de inclusão de crianças que porventura não possam realizar alguma saída por impossibilidade financeira, não se discute nenhuma possibilidade que de fato contornaria a exclusão e levaria a criança a estar presente no evento — nenhuma possibilidade relacionada à falta de dinheiro é mencionada; como poderiam ser, digamos, a negociação de isenção do pagamento com o local visitado (solicitação de uma entrada grátis), financiamento por parte da escola (da entrada daqueles que comprovadamente não pudessem arcar com o custo), redistribuição do valor obtido (entre as outras crianças da turma).

No segundo capítulo já fiz observações a esse respeito, ao relatar uma ocasião em que alunos que não haviam levado lápis de cor foram orientados, durante uma avaliação, a escrever "o nome da cor"²⁴; naquela ocasião, a estratégia proposta dava conta da realização da prova, mas expunha uma lógica finalística. Da mesma forma, agora, quando perguntadas sobre estratégias de inclusão, as respostas se voltam à sala de aula e revelam soluções frequentemente baseadas na pontuação ou, no melhor dos casos, no conteúdo.

A atividade de campo, que normalmente acontece fora, a criança que não vai, como ela é avaliada, ela pode ser prejudicada, porque isso também não é uma coisa gratuita, né, então tem que pagar o ônibus, tem que pagar entradas no lugar onde vai entrar, enfim, então eles tem que fazer a mesma atividade virtualmente. Né. E hoje a gente tem ferramenta da internet. Por exemplo, foi, os alunos foram aqui do turno da manhã pro parque da Água Branca. Da Pedra Branca. E aí fizeram um tour, pesquisaram, fotografaram, fizeram vídeos, esse material inclusive ajudou os colegas que não foram também. Mas eles entraram na internet e fizeram a mesma pesquisa, porque assim, o campo... tem o pré-campo, o campo e o pós-campo. O pré-campo é onde o professor vai orientar o olhar do aluno: quê que ele precisa observar nesse campo, o que é relevante. Né, então tem um roteiro... e aí, com esse roteiro, o aluno que não foi presencialmente, ele pesquisou, ele traz o mesmo material coletado pelo... quem foi ao campo. E aí esse material é discutido em sala de aula, é sistematizado, e resulta no pós-campo. Né, num relatório daquela atividade, os aprendizados, enfim. (dona Regina)

Ah, por impossibilidade sim, né, não por falta de engajamento da escola com aquela criança... e mesmo assim, os que não foram às aulas de campo eles trabalharam no pré e no pós campo. E na sala a gente passou vídeo sobre o local... então, de alguma forma, ele teve o conhecimento sobre aquilo que ele deveria. Né. E mesmo os que estavam na sala de aula eles tiveram noção, né, do que é trabalhado no local. Então eles não ficaram fora do assunto. Né. Ou sem a possibilidade de se ganhar o ponto pelo trabalho. Né, que isso é muito importante. A criança não foi ao passeio porém ele pôde trabalhar junto com os que foram e através dos vídeos que eles viram, né, o que tava, aquele assunto que tava sendo tratado, ele não ficou fora do assunto, né, sem ter o que falar, ele participou com a vivência dele. Né. (prof. Claudia)

Como se pode constatar, o discurso da importância da vivência, da experiência, desaparece, como se as possibilidades (ou ao menos decisões) financeiras da família fossem uma realidade intransponível, de cunho estritamente pessoal, e a escola pouco pudesse fazer nesse sentido. Uma única professora afirmou acreditar que a escola "ajudaria" para que o aluno em questão pudesse "vivenciar esse momento" e "participar junto com os outros":

Não, primeiro, assim... a gente tenta entender a história desse aluno, né? Se for por situação financeira a gente vai tentar entender. Nós professores temos essa

²⁴ Página 64.

conversa, né. E... e sendo, dependendo do real motivo, a gente tem que ir na coordenação, a gente tem que conversar, nós temos a orientadora também pra poder dar esse suporte e ver o quê que pode ser feito, né? Porque às vezes a mãe ela não tem condições de pagar, de... mas aí eu acho que vem uma conversa, eu acho que a escola não é fechada, entendeu, eu acho que a escola tem esse olhar, né, de poder... já é financiado, o passeio, todos eles a gente vê que eles financiam, mas eu acho que a escola não ia se opor de ajudar a mãe pra que o aluno o pudesse vivenciar esse momento não. (...) Porque o passeio é parcelado. Todo ele, parceladinho. Então não tem muito o porquê de dizer “ah, eu não posso, e tal”. Mas mesmo assim, né, a gente tem que ter esse olhar, a gente tem que entender. Tanto que a gente pergunta na sala “quem já se inscreveu?”, “quem vai, quem não vai?”, “por quê não vai?”. Então sempre tem essa pergunta. Então se vier uma questão que a gente ache que possa haver uma mudança a gente leva pra quem é de direito, né. E aí a gente conversa, que foi o caso da minha aluna do 5º ano. Fui procurar saber o motivo. Ela disse que não, que ela não ia porque o pai ia passear, a mãe, sei lá... então morreu ali o assunto, mas se for caso que a gente ache que possa ajudar, por que não fazer esse aluno participar junto com os outros, né? Entendeu? (prof. Olívia)

À parte este depoimento, a única estratégia lembrada para contornar especificamente dificuldades financeiras é o parcelamento (que aliás, ela também mencionou):

Quanto tem custo fica um pouco mais complicado. Mas como a escola facilitou, esse ano, o pagamento, em duas vezes o valor da aula de campo, todos foram. Só quem não foi porque perdeu o horário... e aí uma menina não foi porque não podia mesmo, porque a mãe alegou que já tinha uma outra despesa programada... e um aluno que deixou de ir porque perdeu o horário. Mas assim, quanto a esses eventos assim, geralmente a família participa bastante, é bem engajada, sim. (prof. Silvana)

É oportuno evidenciar que a menção à "outra despesa programada", aqui, aparece rapidamente, quase como uma confissão após dizer que a menina "não podia mesmo" e após afirmar que só não havia ido quem havia perdido o horário. Este tipo de generalização que oculta (ou quase oculta) situações de exclusão por razões financeiras foi bastante comum nas entrevistas, e merece um tópico à parte, que veremos agora.

5.3.2. "Quase 100% da turma participando"

Em meio aos discursos das profissionais da escola sobre os padrões de participação das crianças nos eventos foi possível notar um padrão: foi recorrente darem a entender que a falta seria um dado excepcional e, portanto, pouco relevante, senão automaticamente descartável.

Em pelo menos dois casos as professoras afirmaram que "quase 100%" e "praticamente 100%" [da turma] havia participado de determinadas atividades:

A gente tira assim, pela festa de final do ano que foi agora, né, você vê pela dança na quadra, né?, tive quase 100% da turma participando. Mesmo sendo dividido, né? A festa junina é que cai um pouquinho por questão religiosa. Né, a questão religiosa em relação à festa junina você vê uma queda. Agora, nas outras atividades você vê que o fluxo é grande. Né. Todo o mundo participa, é quase 100% da turma participando. (prof. Claudia)

Eu, foi o que eu te falei, como a minha turma foi praticamente 100%, então eu acho assim, que o preço foi bem bacana, eu não achei, também, ruim, o valor alto, fora da realidade mesmo... (prof. Olívia)

A porcentagem não foi, no entanto, a única forma que se utilizaram para se referir a uma totalidade que, na verdade, estava incompleta: também apareceram as expressões "todo o mundo" e "todos" para mencionar situações em que, na verdade, nem todos haviam estado presentes:

"E... de uma turma, dois alunos, era assim: a falta era bem baixa, todo o mundo fez questão de estar." (prof. Claudia)

"Só um da turma não foi. Toda a turma foi." (prof. Claudia)

"(...) todos foram. Só quem não foi porque perdeu o horário... e aí uma menina não foi porque não podia mesmo, porque a mãe alegou que **já tinha uma outra despesa programada**... e um aluno que deixou de ir porque perdeu o horário." (prof. Silvana)

"É... como eu te falei: no final do ano na festa de encerramento, toda a minha turma participou menos duas meninas. Uma é aquela que eu te falei que não participa de nada! Entendeu?" (prof. Daniella; ela se referia a uma menina que, de acordo com ela, não ia a nenhuma atividade, fosse ela paga ou gratuita. É curioso notar, no entanto, que não explica a outra situação.)

O uso de tais expressões aponta para a existência de um olhar generalista, que tende a tratar da exclusão como um problema exclusivamente quantitativo; informalmente, se poderia dizer que se poucas crianças estão excluídas, então não há problema, ou há um falso problema. A constatação das ausências é relatada apenas no plano numérico e não avança para uma discussão que envolva as subjetividades, as experiências de exclusão das crianças específicas de quem se fala.

Ao contrário de uma das maiores máximas populares ditas às crianças quando elas desejam participar de uma experiência que julgam ser comum aos colegas — "você não é todo o mundo", no sentido de que os adultos ao seu redor

se autodeclararam os responsáveis pelas decisões que envolvem a criança, e capazes de determinar o que é melhor para ela, independentemente do que a maioria esteja fazendo — nesse caso, elas são, sim, "todo o mundo".

Esse discurso vem atrelado ao que reafirma a importância dos eventos considerando as ausências um efeito colateral a se lamentar, que no entanto se justifica diante do "bem maior" para a coletividade:

Sim, sim, tem sempre um ou dois casos em cada turma, entendeu? Mas assim, por exemplo, agora na festa de final de ano que houve a necessidade de fazer roupa especial alguns não participaram **justamente porque era uma despesa a mais**. Mas assim, dois ou três, dois, por exemplo, o [ano em que leciona] que era uma turma grande, dois. Um porque não gosta de participar como eu tinha falado anteriormente, não gosta de participar, e o outro por causa dessa despesa a mais, entendeu? **Mas assim, o resultado é tão impactante... a gente lamenta que nem todos possam participar, entendeu, mas assim, o resultado é tão impactante que... vale a pena**. Porque foi feita uma festa muito linda, muitos elogios... (prof. Silvana)

De todo modo, não se pode desconsiderar que as entrevistas foram feitas no local de trabalho das entrevistadas, e que portanto suas falas tenham sido preenchidas por institucionalidade — isto é, é possível presumir que o discurso que utilizam nesse contexto seja a partir de uma postura de defesa das práticas escolares da instituição que as emprega, que pode ou não refletir suas crenças pessoais.

É uma das hipóteses que podem justificar, por exemplo, o fato de uma professora ter dito que só dois alunos faltaram à aula de campo realizada com sua turma ("Uma o pai não deixa fazer nada, a outra porque é muito, assim... solta") quando, de acordo com o relato das crianças no dia da excursão, haveria, na verdade, seis ausentes, já que, ainda segundo eles, eram 25 presentes de uma turma de 31 (pude confirmar o número de presentes relatado consultando a foto que fiz na ocasião, enquanto todos posavam).

Como afinal, o contrato implícito embasa essas generalizações?

Desde o primeiro contato com a escola, ao mencionar meu interesse nas atividades a que me referi como "extracurriculares", fui corrigida e informada de que tais eventos fariam parte do "projeto de habilidades globais" com que a escola trabalha hoje, sendo, portanto, curriculares.

De fato, como demonstrado no início desse capítulo, as atividades são, quando muito, extraclasse, mas consideradas curriculares.

Por serem vistas como curriculares, não se parte da suposição de que tais propostas sejam extras, mesmo quando elas geram gastos extras que os pais podem não ter previsto ou não conseguir se organizar para atender. Num aspecto macro, o discurso de que tais atividades são curriculares aliado à lógica de que haveria um contrato implícito opera como uma justificativa para os processos de exclusão. Em outras palavras: subentende-se que, se os pais optaram por uma educação privada e não efetuam determinado pagamento ou compra, eles é que descumprem a parte que lhes cabe de um acordo tácito, e portanto a escola pode se desresponsabilizar.

5.4. "Foi muito caro, foi difícil, mas é isso: a gente tem o dinheiro, a gente vai pagar": ilustrando o conceito de special monies

E quanto à perspectiva das famílias? Alguns dos casos encontrados durante as entrevistas com estas ilustram a utilidade do conceito de Zelizer para refletir sobre os gastos educacionais e sobre as escolhas realizadas pelas famílias para definir que parte do orçamento doméstico será alocada na educação dos filhos e filhas.

O conceito de special monies foi mobilizado para fundamentar a compreensão de que as decisões que envolvem dinheiro nem sempre se baseiam em lógicas racionais, estritamente pragmáticas ou funcionais, conforme visto anteriormente.

É isso que pode explicar, por exemplo, a divisão diferente da mensalidade da escola da filha entre pais divorciados.

No caso de Rita e Pablo, ambos admitem ter perspectivas diferentes quanto à opção pelo ensino privado ou público — enquanto ela não se oporia a matricular a filha numa escola pública, ele se diz mais receoso. Portanto, para além de possíveis diferenças salariais ou razões objetivas para uma divisão a que Rita se refere como "desigual" ("o Pablo paga uma parcela muito maior do que eu"), há diferença também na trajetória pessoal de cada um, nas crenças de cada um sobre o ensino público e, em última instância, na medida da importância que cada um dá para o ensino privado.

(...) eu acredito muito em oferecer uma educação de qualidade pras minhas filhas. Pra Clara eu tentei várias vezes o Pedro II, que é um colégio público que eu confio muito na qualidade... e não, a gente não, ela não foi sorteada; e eu até, eu acredito na educação pública dos colégios municipais. No caso específico da Clara, ela é filha... ela é minha filha, e filha também do Pablo, e o pai da Clara, eu acho que ele tem um pouco mais de obstáculos que eu em relação ao colégio público. Pra ele é mais difícil de conceber a possibilidade da Clara estar num colégio público. Eu tenho um pouco mais de facilidade porque a minha trajetória de vida, eu vim dum colégio público; mas eu sei também dos limites da escola pública! Então todos os meses quando eu pago a escola da Clara, a parte que me cabe, eu penso: eu estou orgulhosa de estar **investindo** esse dinheiro na educação dela, porque ela gosta muito de ler, ela tem um bom desempenho, ela tem interações bacanas... ela tem uma série de elementos que justificam esse valor, sabe? Mas não é uma escolha fácil, e eu acredito muito no ensino público, então ideologicamente existe um conflito interno, "será que a gente deveria estar num colégio público? Disputando o colégio público, pra que fosse mais valorizado, e tudo?". Mas eu acho que é uma luta pela educação pública a longo prazo, assim, muito... uma luta muito valiosa, mas que entra em conflito com a questão imediata das famílias, sabe? Nesse caso a gente fez uma escolha, assim, um pouco imediata e individualista, essa é a verdade. A gente paga um ótimo colégio pra ela, com esforço... (Rita)

Enquanto para Rita, que estudou a vida inteira em colégios públicos, o colégio privado é um universo novo "fascinante" que ela testemunha ("eu tenho um olhar pro colégio assim, que mistura admiração por algumas... por um lado, assim, da infraestrutura ser tão bacana, da proposta pedagógica ser muito bacana, uma atenção aos alunos... mas também tenho estranhezas, também tenho diferenças, né?"), Pablo está, literalmente, familiarizado com a instituição em que a filha estuda hoje: além de vários amigos, seu pai estudara lá. Perguntado sobre os critérios que os levaram a optar por aquele colégio em específico, ele conclui:

É tipo uma espécie de custo-benefício mas a gente tem um limite, também... e bem, eu e a Rita a gente tem proporção... se a gente desse nota pra cada um desses quesitos [longamente elaborados durante a entrevista] a nossa proporção, o peso é diferente pra cada um. Pra Rita a questão financeira sempre foi mais forte, é (...) a Rita gostaria que ela fosse pra uma escola municipal. A gente gostaria muito que ela fosse pra uma escola pública mas de qualidade, né, um Pedro II, um CAp, alguma coisa do tipo... pela possibilidade de conviver com pessoas de classes sociais diferentes, é, por saber, por lidar diretamente com educação pública, lidar com uma certa realidade que é comum a mais pessoas... né, por poder frequentar áreas diferentes da cidade quando for às festinhas e... ter referenciais diferentes mesmo, né? Mas por outro lado nos assusta um pouco a falta de — me assusta mais, né, acho que a Rita também mas, pra mim mais, a questão da falta de estrutura, enfim, de escolas municipais de uma forma geral... as greves longas, ainda mais no ensino fundamental, né, pra mim é mais preocupante. É, não tem uma intermediação muito boa entre, às vezes não tem uma intermediação muito boa entre os pais e professores, às vezes entre os próprios pais... né.

Essa é uma preocupação que ele declara mais de uma vez ao longo da entrevista. Se ambos veem a escolha como um "investimento", para Rita há um "conflito interno" enquanto ele, ao contrário, a relaciona à tranquilidade, e descreve com certa inquietude as instituições públicas, às quais atribui características de um ambiente pouco controlado:

Eu sempre preferi gastar um pouco mais e ficar um pouco mais tranquilo com... sabe, não colocar, a questão financeira óbvio que é importante, mas não... acho que em termos de educação acho que é o principal **investimento**... que mal ou bem é o cotidiano, né? O ambiente escolar acho que é muito importante, enfim. Eu não queria passar com... acho que a estrutura da escola também, sabe, foi bastante relevante, assim. Procurar uma escola que tenha, que se sinta, sabe, que tenha, que seja agradável de estar, que traga boas lembranças, que traga uma... certa comodidade no sentido de que ela possa... é... se atentar pra detalhes... outros detalhes, né: não ficar se preocupando, sei lá, com calor ou com, com barulho, ou com perigo, ou com... com coisa desse tipo, né?

Pablo atribui as diferenças entre ele e Rita não apenas às experiências escolares de cada um enquanto alunos, mas também, mais diretamente, a padrões de criação, às formas que aprenderam a se relacionar com o dinheiro e que hoje reproduziriam:

É... a questão financeira tá sempre, é sempre um ponto a ser seriamente pensado, principalmente por parte da Rita, assim. E digo não só pelo momento financeiro mas por personalidade, também. Tende a... ser um pouco mais apegada e mais... é... e tem uma educação diferente mesmo. O avô dela era super... é... como é que se diz... ela foi criada pelo avô, né, que bancava as contas da casa, e militar, sabe, tipo um cara duro, que não era gentil, generoso no sentido de dar presente, de dar coisa, era sempre tudo... [restrito], né? Então acho que isso passou um pouco pra ela, assim. Já aqui é meio diferente, minha mãe é consumista pra caramba e meu pai não é... não gasta muito dinheiro mas também não é apegado. Ao dinheiro, assim, então se precisa investir em alguma coisa, por exemplo, tudo, sempre quis fazer algum curso, se tivesse condições de pagar ele pagaria sem hesitar, assim, não questionaria. Nunca teve problema em gastar dinheiro comigo. Nem comigo nem com coisas que ele achasse importante, assim, não é de [segurar]...

Se o objeto central deste trabalho são os gastos extra-mensalidade e não a mensalidade em si, que agora discutimos, escutar sobre tais diferenças no modo de pensar o dinheiro é fundamental para compreender seus sistemas de crenças, reproduzido também nos gastos em que estamos primariamente interessados.

Voltemos aos gastos extra-mensalidade. Ao relatar uma excursão da escola da filha, Rita expõe considerar

muito bacana uma viagem com amigos pra, junto da equipe da escola, pra abordar um conteúdo da escola. Eu acho o máximo isso. Eu acho que é uma coisa que você leva pra vida toda, é uma memória... é uma interação riquíssima... né? Mas foi suuuper caro também. E tem aquela coisa, quer dizer, "ah, acho muito caro, não vou deixar meu filho", você coloca seu filho numa situação de exclusão

diante dos outros. Te empurram um pouco, sabe, pra isso, então às vezes você fica indignada, mas você não tem muito o que fazer com essa indignação.

Ela compartilha outra situação em que a proposta foi um passeio mais curto que a filha teria achado "um saco".

Então assim, a gente investiu naquela ideia de oferecer pra ela uma oportunidade de aprendizagem diferente da rotina, única e tudo, mas ela mesma não avaliou como significativo, né? Mas é isso, diante duma... eu acho que tudo que é colocado na turma **é muito delicado você ser a dissidência**. Sabe? É muito... existe assim um certo "empurrar".

Ainda assim, ao se referir ao primeiro passeio — que, de acordo com ela, havia custado "quase mil reais", Rita asseverou: "Foi muito caro, foi difícil, mas é isso: a gente tem o dinheiro, a gente vai pagar". Em última instância, é na gestão do orçamento doméstico que a sacralização anteriormente mencionada fica mais evidenciada.

Pablo já não se incomoda e, apesar de questionar certas práticas — ele relata já ter visto cartões para os professores assinados com o nome de quem deu o presente e acha que poderia funcionar de outra forma ("Acho que o certo seria isso, né? É, dar pro professor e... 'cara, é da turma'. Um, dois, não pagaram, 'cara, tudo bem"), em geral ele relata não se incomodar: "É... entro mais por, às vezes por, dá uma sensação de fazer parte de um grupo, já que eu tô dentro desse grupo, é... e o grupo decidiu por isso, e pra mim é possível, e não tá em desacordo com o que eu acho, ser generoso é bom".

Outra situação que demonstra o argumento de que o planejamento da educação às vezes foge à racionalidade que apontaria a saída mais óbvia é a de Valquíria. Quando perguntada sobre a gestão do orçamento doméstico, ela relata que, ao decidir sair de um emprego para outro em que ganharia a metade, não conseguiria fazer com que, em suas palavras, as contas fechassem. Seu plano era buscar fazer "freelas" em sua área, o jornalismo, ou conseguir um aumento no emprego novo, mas a princípio já se planejara contando com os recursos da poupança: "Então eu fui com o projeto de que tudo que eu tinha guardado eu teria que tirar todo mês dois mil reais, sei lá... para fechar as contas do mês". Pelo que ela havia acabado de declarar, a escola de sua filha custa aproximadamente R\$1.200 para cada um (o valor total era dividido com o ex-cônjuge). Ainda assim, ela achou preferível retirar dois mil reais da poupança mensalmente, mesmo sem

previsão de um aumento a curto prazo, a repensar um gasto fixo de R\$1.200 e portanto relevante em seu orçamento: "Não cogitei tirar da escola".

Ela também deu uma resposta bastante representativa dos outros responsáveis de escolas privadas entrevistados, que, em sua maioria, quando perguntados sobre o que achavam do valor das mensalidades atualmente, declararam achá-las altas.

É triste, é caro, porque... é... virou um mercado, existe um mercado, as pessoas... virou um negócio, virou... não sei... como dizer precisamente quando virou né, que tem um... a gente vive uma, em várias... não só na educação, mas a gente vive um acirramento absurdo do capitalismo... não é de hoje que faz-se dinheiro com educação, e também não acho que as pessoas têm que morrer de fome e não ter lucro, a questão é quando isso permeia, não tá só permeando, o lucro não tá só permeando, quando o lucro vira o fim absoluto da coisa que acho que é o que a gente tá vivendo nesses grandes grupos investidores se interessando por comprar escolas, você não pode acreditar que essas pessoas estão meramente querendo ter um ganha-pão com educação, essas pessoas querem fazer dinheiro com educação. Mas eu acho que nesse contexto o preço das mensalidades começa a perder o parâmetro, você não tem muito parâmetro, o céu é o limite porque o que é a qualidade? As pessoas pagam o que for, o que elas tiverem pela melhor educação dos filhos, as escolas bilíngues piram, né? Tem essa coisa do... portfólio que as escolas oferecem e vira um negócio meio... uma vitrine né, e ter o filho, o status dos filhos estarem na escola X, Y, Z.

Ainda assim, ainda acreditando que os valores estejam sem parâmetro ("o céu é o limite") e questionando o custo-benefício a partir, por exemplo, do número de horas que a criança passa na escola e do espaço físico da instituição, como Valquíria, quando perguntados sobre se acreditam valer a pena, os responsáveis tenderam a responder positivamente.

Tal esforço não é exclusividade dos pais de filhos das escolas privadas. Rosineide explica como pensa o orçamento doméstico e os gastos da filha, divididos com o pai, que "dá pensão":

Gastos com uma roupa, algum sapato, alguma coisa, é a pensão dela, se ela quer algum brinquedo, alguma coisa, eu nem peço a ele, eu já compro com o dinheiro que ele dá, nem peço, que ele já tá dando então, já... (...) assim, se ele dá a pensão para ela e ela quer um celular, eu não peço, eu vou lá e já compro o celular e pago com a pensão dela. (...) alimentação é obrigação da mãe, né, de dar tudo, a roupa também, o pai participa em algumas coisas... como eu não exijo muita participação dele não, não exijo muito, prefiro mais minha mesmo, não é um bom vínculo para ela, não é um bom exemplo, prefiro não... (...) Prefiro não exigir.

Perguntei se então o dinheiro da pensão ficava mais pra essas outras coisas (gastos tidos como extras), ao que ela respondeu: "é, pra essas coisas né, que ela pede né, 'ah, mãe quero um celular e não sei que', porque hoje em dia celular e tablet já comprei tanto que já perdi até as contas", e seguiu: "até que ela fique só

com um. O irmão deu um último aí, deu um pra ela, até que ela tá tomando mais conta desse". O desejo é atribuído ao fato de ser um bem comum entre os pares da mesma faixa etária:

Ela tem dez, ela não quer mais saber de boneca, quando ela tinha seis ela amava Barbie, não podia ver Barbie. Ela tinha Barbie de asa, Barbie de... que eu comprava muita Barbie para ela, agora ela largou a Barbie, agora quer saber mais de celular, tablet, o que as crianças, os amiguinhos dela tem whatsapp, ela quer ter, quer ter os contatos, aí eu vou fazer que não?

Ela esclarece que o celular "não tem chip para fazer ligação", e que ela tem as senhas e controla os contatos; parece querer explicitar que, apesar de dar atenção às vontades da filha, não é permissiva ou omissa, provavelmente se defendendo antecipadamente dessas interpretações.

Ao falar sobre o filho mais velho, de dezoito anos, ela demonstra aplicar a mesma lógica: "aí ele falou que queria tocar violão, aprender a tocar violão, aí na outra semana eu já fui lá né, comprei um violão para ele". Após a compra, ela contratou um professor particular que ia à casa uma vez por semana: "o professor foi só para dar um empurrão, aí agora depois de uns três meses assim de aula com o professor, ele já falou que conseguia fazer só".

Ao retratar uma família específica dos meios populares que pesquisou (como seria o caso, visto que Rosineide trabalha fazendo faxina), Lahire descreve essa centralidade da criança nos gastos da família de forma que parece encontrar paralelo nesses relatos:

Na casa deles, os filhos vivem, portanto, como reis. São os soberanos de um pequeno reino onde os indivíduos fazem de tudo para ocultar as dificuldades econômicas. A vontade de preservar as crianças e de fazê-las alcançar aquilo que não se conseguiu por si mesmo traduz-se, neste caso, por uma verdadeira doação de si, um sacrifício de si em proveito dos filhos, ou seja, do futuro. O sacrifício é, de início e antes de tudo financeiro e não é exagero dizer que as crianças vivem, graças aos pais, como pequeno-burgueses ou burgueses. O mundo da criança se toma como que uma ilhota de riqueza e de luxo no seio de um universo, na verdade, modesto. Tudo demonstra, com efeito, que os filhos ocupam um lugar essencial na vida dos pais, e estes sacrificam muitas coisas para comprar-lhes o que desejam. "Eu sofri muita privação quando era pequeno, então tento não privar eles de nada", diz o senhor C. (LAHIRE, 1997, p. 248)

De fato, a frase final encontrará eco no final do depoimento abaixo:

Se eu tivesse, assim, "ah, Luiz, isso é bobeira, violão, pra que aprender violão?", não sei quê, "você vai trabalhar com isso?", poderia muito bem falar isso, aí ele "ah, mãe", aí eu falei "você vai aprender mesmo?", porque eu fiquei com medo de comprar e ele depois largar, mas ele falou "não, a senhora sabe que quando eu

quero uma coisa eu aprendo”, eu falei “tá bom” e comprei, incentivei, que isso é muito bom pra ele vendo o que ele quer, realmente se ele pode... se ele se formar de professor, vai que ele queira ser realmente. Queira instrumento, ele nunca tinha pegado num instrumento, ele gosta... pega o gosto, aí eu falei “tem que experimentar”, várias coisas para você saber o que você quer, que ele tá numa fase de não saber o que ele quer ainda, ele tá fazendo estágio de administração, Jovem Aprendiz, aí ele vai, se inscreve, aí chamam ele, ele já tem um currículo bom... Que eu botei ele num curso de informática, eu paguei, também, para ele aprender, tudo um pouco, eu falei, “pra você ter um currículo bom, para você ver o quê que você vai querer!”. E a empresa quando ver o seu currículo vai falar “poxa, que legal! Você já fez várias coisas”... e abre porta, né. A gente faz um esforço, é pobre, é tudo, mas eu faço um esforço para ele poder ter o que eu não pude.

Como fica evidente nestas falas, há uma preocupação geral de que os filhos não passem por privações; mas, no caso da educação em especial, investimentos extras são pensados inclusive a partir da abertura de possibilidades dentro do mercado de trabalho; as atividades são incentivadas e consideradas “muito importantes”.

Devido à existência de diversos projetos culturais gratuitos no Rio de Janeiro atualmente (oferecidos por escolas, tocados por ONGs ou até mesmo por pessoas físicas), de que tomamos conhecimento através das famílias entrevistadas, atividades artísticas ou esportivas pareceram fazer ou ter feito parte da agenda de todas as crianças cujos pais — em sua maioria mães — escutamos, ainda que pertencentes a diferentes grupos de renda. Pela limitação quantitativa de nossa amostra, não seria possível chegar a conclusões a respeito de estilos parentais ou da aplicabilidade do conceito de cultivo orquestrado, inicialmente mobilizado, em nosso contexto. Ainda assim, trazê-lo foi muito útil para criar as lentes, a estrutura de olhar que nos guiou na busca pelos sentidos sociais das ações dos pais em relação à educação dos filhos.

5.4.1. A participação da família extensa nos gastos domésticos relativos à educação

Quando perguntadas sobre o orçamento doméstico, algumas pessoas tiveram dificuldade de responder, seja porque não eram as responsáveis pelo controle de gastos ou porque a renda de algum dos responsáveis pela criança era flutuante, advinda de trabalhos como autônomo ou de diferentes trabalhos. Em relação aos *special monies*, chamou a atenção a repetida menção à família

extensa, principalmente avós. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente,

Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade.²⁵

A menção aos avós surgiu por parte de uma professora, por exemplo, ao defender que o engajamento nas atividades dos filhos independia das possibilidades financeiras da responsável:

e eu tinha dentro de sala de aula alunos meus que a mensalidade eram pagas pelos avós. Pelos tios, pelos padrinhos até... entendeu? E que a mãe na verdade era dona de casa... e no entanto elas contribuía da maneira que elas... sabe, tudo que a gente solicitava, desde uma caixa de leite, elas tavam ali presente. No caso dessa criança especificamente nem a caixa de leite que a mãe usa lá ela dava. (prof. Daniella)

Já havia surgido, também, numa fala de uma aluna do quinto ano, que incluí no quarto capítulo²⁶, que disse não ir a nenhum evento do colégio, pois seus pais lhe davam um valor diário, mas cobravam que ela pagasse pelos eventos que desejasse ir; motivo pelo qual havia "implorado" a avó para lhe dar o dinheiro referente ao passeio de encerramento das aulas, e ela havia pagado.

E, por fim, apareceu também por parte de uma mãe, quando perguntada se sua filha já havia ficado excluída de alguma atividade por impossibilidade financeira: "Não. Não. Porque também é isso, a gente pede emprestado dinheiro da família, né? Você pede ajuda da avó, você tira da poupança, mas você não deixa o seu filho de fora, sabe? A gente faz manobras e pra não, não... pra evitar a exclusão".

Outra mãe entrevistada mencionou o falecimento do sogro como o momento em que tornou-se difícil pagar a escola dos filhos, tendo dito também que o sogro os ajudava financeiramente (ela não fez, no entanto, uma relação direta entre esse apoio financeiro e a educação das crianças).

A educação é vista como importante o suficiente para justificar o investimento até mesmo por parte de outros parentes; para que sejam feitos esforços, concessões; para que se gaste acima dos ganhos mensais; para que não haja constrangimento em pedir ajuda aos avós. Se os gastos não cabem no

²⁵ Parágrafo único da seção II da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

²⁶ Página 57.

orçamento doméstico do casal (supondo que pai e/ou mãe sejam os cuidadores da criança), da família nuclear, ainda assim se considera que o investimento em educação merece que se mobilize a família extensa, quando essa opção existe.

5.5. "Educação não é um produto qualquer": escola como lugar de afeto atravessado pelo dinheiro

Apareceram algumas vezes, nas entrevistas, reflexões e posicionamentos a respeito da ambiguidade inerente à educação privada, ou melhor, à relação escola-família no contexto da educação privada — já que esta relação, ao mesmo tempo que objetiva a formação social e intelectual de uma criança, uma causa vista como nobre e que se baseia em discursos virtuosos e, idealmente, em confiança, é atravessada pelo dinheiro, pelo consumo.

Uma das formas que essa ambiguidade toma é a preocupação de que o caráter financeiro se sobreponha e macule a dimensão vista como principal, que seria moral, educacional, afetiva. Há uma tensão constante nesse duplo caráter, uma disputa de significados, em que ora a escola acusa os pais de se posicionarem como clientes, ora as famílias acusam a escola de colocá-las nesse papel. E talvez ambos estejam corretos.

Refletindo sobre a importância dos eventos fora de sala de aula e aproximação com as famílias, a diretora da escola observa:

Então... e também é uma opção de a gente tá mais de perto com eles, apesar de hoje a gente vive uma cultura ainda muito do... consumista. Né? O pai paga e ele tá também aqui atrás de um serviço e tem que ser do jeito que ele quer. Isso às vezes dificulta a relação com a escola. Né, porque ele vem com uma posição, assim, que não é o que a escola quer. Ela quer um parceiro, porque na verdade a gente é parceiro na educação das crianças. Né? É uma responsabilidade que não é só da escola, e que muitas vezes os pais transferem pra escola porque o pai trabalha o dia todo, não tem contato com os filhos, então ele acha que a escola vai resolver todas as questões da educação do filho. Então a gente é uma escola muito aberta, assim, que sempre tá aqui à disposição de receber os pais... pra dialogar, a gente também convoca os pais... e a gente não acredita nessa relação de consumismo. Entendeu. **Até porque educação não é um produto qualquer, né?** E não é também um produto construído só numa mão, né, é na parceria. (dona Regina)

A "parceria" em contraposição à troca comercial também é evocada por Rita, cuja filha estuda em escola privada:

Eu preciso entender que a escola tá me protegendo um pouco do capitalismo selvagem, do espaço de compra e venda, apesar de ser uma escola privada... a relação que eu acho que se dá ali não é a de cliente... e sei lá, prestador de

serviço, sabe? Eu sei que isso também tá colocado, em alguma camada, mas a camada principal não é essa, é uma relação de confiança... existem outras coisas envolvidas, então... eu espero sempre da escola uma, uma parceria com a família, não alguém que tá... sabe, me empurrando coisas que eu não preciso, ou que tá me colocando numa situação constrangedora "pô, não tenho dinheiro, vai ficar me oferecendo um troço que se eu digo não eu crio um constrangimento, né?". Então eu espero da escola bom senso. (Rita)

Lúcia, professora e mãe de uma criança hoje matriculada em escola municipal que já havia estudado em escola privada em anos anteriores justifica sua escolha pela escola pública argumentando, dentre outras coisas, que ela possibilita maior engajamento social e, portanto, diferentemente do ensino pago, se distingue de "uma padaria":

Esse ano, tivemos algumas questões com outras práticas políticas da prefeitura, que pensou em diminuir tempo, em cortar, enfim... eu encontrei outras vozes de outras mães unidas para nós lutarmos contra isso e a gente ainda tá no movimento, "não vai cortar tempo", "não é possível pensar em educação dessa forma", mas também me satisfaz muito pensar que eu tô atuando na educação do meu filho de uma forma muito mais ampla do que pagar o acesso pela educação. Não chego na escola como se eu tivesse em uma padaria, né, comprei um produto que eu gostei... eu chego para falar na secretaria municipal de Educação como cidadão, descontente com as práticas políticas que estão sendo adotadas e é absolutamente diferente, então eu hoje não voltaria, mesmo tendo esse problema. Alguém me questionou "nossa, você vai voltar para escola privada já que o novo prefeito tem cortado?" e eu falei "não", acho que meu filho aprende também com a minha luta, por que eu estou fazendo isso, por que nós estamos juntos nos movimentando, não é sozinha, são outras tantas famílias, por eles, né, pela defesa da escola pública. (Lúcia)

Essa ambiguidade parece se relacionar, de alguma forma, às vezes em que as professoras se referem às crianças como o "bem mais precioso" de suas famílias. Relacionando um valor metafórico à confiança sugere-se que, ao confiá-las à escola e à professora, os pais estabelecem uma relação de credibilidade que inclui acolher as propostas da instituição — assim, os pais não poupariam esforços de qualquer tipo para investir na formação de seus filhos.

A situação se torna ainda mais complexa em alguns casos — como, por exemplo, no de escolas confessionais. Camilla, que tem dois filhos matriculados numa escola católica da Tijuca, relata que a festa junina da comunidade escolar solicita porções de doce e salgado aos pais e depois revende aos mesmos — um funcionamento bastante peculiar, que a princípio ela questionou — só a princípio.

A festa junina a gente tem que levar um prato de doce ou salgado. A gente não dá dinheiro também, dá um prato de doce ou salgado e cada turma fica responsável por guardanapo, o outro pelo copo, outro... fica.... E aí eles ganham dinheiro e o quê que... aí eu perguntei o quê que é feito com esse dinheiro, né? Porque a gente

não dá dinheiro!, a gente leva as coisas, tudo bem, eles pedem para a gente comprar as prendas, guardanapos, copo, bolo, coisa salgada e tem as barraquinhas lá e com o dinheiro, vendendo. E lá eles vendem as coisas que a gente manda. E eles pegam esse dinheiro e botam no projeto social que eles têm no Haiti! Então isso eu achei sensacional. Isso foi uma coisa muito legal. E eu falei “e o re... [resto], o dinheiro todo?” e não, o que sobra vai pra comunidade, que eles ajudam uma comunidade.

Desta forma, esse duplo gasto na festa junina se justifica pelo engajamento da escola em questões comunitárias. Os pais compram duas vezes — ao enviar o prato de doce ou salgado e ao pagarem pelas comidas pelas quais optarem na festa — mas a causa é vista como nobre. A justificativa oferecida pela escola dribla a desconfiança inicial resultante da suposição de se tratar de uma artimanha que visasse o lucro; como o dinheiro será destinado a causas humanitárias, retoma-se a narrativa de uma relação mais ética, honrosa.

Camilla também fez menção aos bolsistas da escola, e disse que, apesar de não saber responder sobre a existência de estratégias de inclusão destes em atividades cobradas, sabe que a escola provê uniformes, por exemplo. Ela tem por hábito comprar uniformes a mais para doar nas escolas dos filhos desde a creche, e diz que quando foi à escola em que estudam hoje realizar tais doações se surpreendeu com a quantidade de uniformes doados por outros pais e mães disponível em uma salinha. Acredita, portanto, haver um olhar atento às necessidades de diferentes segmentos sociais.

A relação de Julia, que também têm dois filhos, com a escola particular de Laranjeiras em que eles estudam também é um exemplo desta complexidade. No início da entrevista, ao saber em maiores detalhes quais eram meus questionamentos, ela me alertou que de repente sua situação não me interessaria: ela trabalha na escola, e por isso seus filhos tinham bolsa integral. Mas logo no início da entrevista, quando perguntei se a opção pela escola tinha sido pelo fato dela trabalhar lá, fui surpreendida por uma situação bem mais inusitada. Inicialmente, ela conseguira bolsas (parciais) para os filhos através de permutas, algo que a escola só oferece após o primeiro ano (pagando a matrícula integral). Mais tarde, por causa de tais permutas — o marido tendo oferecido serviços como músico e ela mesma como produtora cultural — por ocasião da saída da encarregada da gestão do administrativo, ela foi chamada a assumir o cargo. Hoje, trabalhando na escola, seus filhos têm bolsa integral, e ela relata que o colégio é a segunda casa deles: por morarem perto, ela tem a chave da escola e já resolveu

problemas em pleno domingo, por exemplo — bem como o colégio proporcionou, a seu ver, apoio emocional em momentos mais difíceis de sua vida familiar.

Ao narrar a escolha pela escola, ela diz ter chegado a ela num "momento muito peculiar da vida": atribui o motivo da mudança à descoberta do câncer do sogro. Apesar de estarem muito satisfeitos com a escola em que os filhos estudavam, ela e o marido optaram por se mudar do Grajaú, zona norte do Rio de Janeiro, para a zona sul, porque o marido queria ficar mais perto do pai. A escola em que as crianças estudam atualmente foi recomendada pela escola em que sua filha estudava, cuja linha pedagógica lhes agradava sobremaneira.

E assim, e aí a gente viveu essa doença, né, a gente viveu, e três anos depois o meu sogro morreu. E aí, cara, eu vi na prática... a [escola], entendeu? Porque assim, a minha mãe é de fora do Rio e meu pai é de fora do Rio, meu sogro estava internado e a minha sogra estava com meu sogro e aí assim, a gente, eu e Thiago... o Thiago tem mais dois irmãos, um trabalha fixo, é juiz e outro irmão mora fora do Rio também. Então assim, a convivência era nossa, a vivência da doença, de hospital e não sei o quê era nossa, e no final que é muito punk né, que a pessoa fica internada — no caso dele foi assim — eu lembro de situação assim: eu deixava eles aqui na escola e ir para o hospital e voltava aqui para cá e eu lembro que tiveram duas situações que eu não podia sair do hospital, não podia sair, não tinha como sair daquela situação porque o bicho tava pegando e eu não tinha como sair daquela situação, não dava para eu virar e falar “péra aí que eu vou pegar meus filhos”, entendeu? E eu liguei para escola — primeiro, a escola tava completamente a par do que tava acontecendo na minha vida e a escola segurou a onda, ficou com eles, falou “calma, Julia, fica calma, resolve o que precisa ser resolvido aí”, é claro que tinha um limite, evidente, a escola fecha oficialmente às sete horas, entendeu? Mas assim... eu tive para quem... a escola me ajudou, e em outras situações e desdobramentos da vida, entendeu, de situações de dinheiro, de situações de... por exemplo, Gabriela, a Gabriela por exemplo, era muito ligada ao avó, porque foi a primeira neta, era a mais velha e porque a gente veio para cá, ela já era muito ligada ficou mais ainda! Entendeu, assim, ela... era muito assim com meu sogro e aí quando o bicho começou a pegar, teve um dia que eu ia deixar ela e ia pro hospital, que ela simplesmente entrou e falou assim: “não vou. Quero ir embora”. Não queria ficar na escola, entendeu? E cara, eu fiquei desesperada e (...) a professora desceu da sala, botaram uma professora substituta dentro da sala, ela desceu da sala, conversou, não sei o quê... e ficou um tempo e consegui subir com a Isabela para a sala (...) Então assim, cara, não tem preço, entendeu? Assim... Eu tenho uma relação aqui muito forte, muito de vida...

Esse foi o primeiro momento em que Julia chorou ao longo da entrevista — pouco após concluir que a relação "não tem preço". A outra foi narrando um projeto musical que a turma de seu filho havia desenvolvido, com participação dos pais de toda a turma.

Eu lembro um trabalho que foi com a turma do Bento que era, o tema era música, cara.... você não tá entendendo... era dança e música, eles foram à Fundação Progresso para visitar lá a orquestra que fica lá, eles receberam visitas, é... de

familiares, o Thiago é músico e veio, o [cantor e compositor] que é pai da turma veio tocar, o [cantor e compositor famoso, pai do primeiro], é avô da turma, veio falar com eles, entendeu? Um amigo meu é *rapper*, ele lida com hip hop, veio falar com eles, entendeu? Eles foram ver um espetáculo de balé, crianças de 5 anos, entende? E aí, você vai fazendo uma colcha de retalhos e aí no final disso, a culminância disso na mostra... os pais se organizaram para apresentar um show para os filhos e aí eles escolheram a música que virou meio que tema da turma e teve um pai que pegou a música e adaptou a música falando, botando o nome de cada aluno e uma característica na música. Eu não vou nunca esquecer disso, nunca na minha vida, sabe? Só de lembrar eu me emociono, então assim, é nisso que eu acredito, é nessa formação que eu acredito, numa formação com afeto, sabe? Numa formação que vê a criança muito além do conteúdo, imagina, entendeu?

Se a relação construída "não tem preço" — se ela não é precificável — qualquer valor cobrado se justifica quando a escola provê a formação em que os pais acreditam. Julia declarou ter feito da educação de seus filhos uma prioridade; se ela hoje se vê isenta da mensalidade, ainda assim investe em outras atividades fora da escola e afirma: "Não, é muito grande, o que eu gasto com educação é muito grande. Praticamente todo o meu salário". Como todas as crianças das famílias entrevistadas, seus filhos têm atividades educativas fora do horário escolar.

5.5.1. A questão das prioridades: o orçamento doméstico discutido em âmbito público

Da mesma forma, numa escola privada as relações existentes dentro da comunidade escolar estarão atravessadas pelo dinheiro — ou, ao menos, a questão financeira se fará mais presente.

Não é incomum encontrar discursos que coloquem a escola como "segunda casa", "segunda família"; se há laços de afeto entre membros da família e da instituição e se pais podem tornar-se amigos, também é comum que, dentro da comunidade escolar, justamente por seu caráter comunitário, as pessoas tenham informações privilegiadas das vidas umas das outras. Trabalhadores da escola e pais de alunos frequentemente sabem que a mãe de uma das crianças faz bolo "pra fora", ou é dentista, ou advogada; que o pai de outra é dono de uma ótica, contador ou que se aposentou. Se a proximidade for suficiente para que se adicionem nas redes sociais, receberão informações constantes das vidas uns dos outros, possivelmente tendo acesso imediato às fotos das viagens de férias.

Conhecerão — ou imaginarão — um estilo de vida a partir da estética da casa uns dos outros e a partir de *stories*.

Desta maneira, quando o ambiente escolar requerer algum pagamento que o responsável em questão não efetuar, o resto da comunidade escolar estará — ou se sentirá — apto a avaliar a adequação de tal recusa.

O que queremos dizer aqui é que foi possível perceber que também se avaliam ausências em atividades curriculares pagas com base na observação de padrões de consumo externos à escola. As escolhas relativas ao orçamento doméstico tornam-se discutíveis, abertas à avaliação externa.

Podemos apreender esse sentido a partir desse trecho da fala de uma educadora do colégio observado, quando perguntada sobre a existência de impeditivos, inclusive econômicos, que os alunos encontrassem, para se juntar a determinadas atividades:

Então, a gente tem, a questão como eu falei de valores, né. Quando interessa ao pai ele não mede esforços, ele faz **sacrifícios**, compra e dá. Como a gente vê assim, alunos nossos com um nível socioeconômico com dificuldade de pagar a mensalidade e tudo o mais, e compram iPhone da última geração. Né, enfim. Então é a questão dos valores, que a gente trabalha muito e a gente acha que através das crianças a gente pode fazer essa transformação, né? Mas é um pouco difícil porque os pais, nessa ausência muito grande na vida dos filhos, eles acham que eles podem suprir, né. Tem dificuldade pra dizer não pros filhos, né, não quer que o filho passe nenhuma frustração, e a escola trabalha exatamente que é preparar pra vida, e a vida é feita também de frustrações, né? E não que a gente seja maldoso, né, nada disso, mas assim, a gente não vai ficar passando a mão na cabeça dos meninos. Né? (dona Regina)

Não são ocasionais as dimensões a sacrifício, como a existente no trecho acima; o termo reafirma a dimensão sacralizante de que tratamos. De acordo com MILLER,

No cristianismo, o sacrifício permaneceu mais em evidência pela imagem da cruz mas, também como metáfora, parece ser o modelo para o comportamento religioso que prevalece bem mais. O ideal do sacrifício e especialmente da abnegação do auto-sacrifício permanece mais próximo dos ideais dominantes do amor devocional cristão. (2002, p.129)

O autor se utiliza dessa comparação para questionar se seria possível fazer uma relação entre a prática religiosa propriamente dita e "aquilo que acaba sendo o tipo de amor demonstrado por meio do ato mundano de comprar" (idem).

Retomando o paralelo entre a dificuldade de pagar a mensalidade e a aquisição de um iPhone de última geração: a diretora havia feito também o

mesmo tipo de analogia entre os trajes da festa junina, alvo da dedicação dos pais, e livros (possivelmente se referindo aos paradidáticos solicitados): "eles não tem dinheiro pra comprar um livro pra ler, mas chega na festa junina, eles... assim, as fantasias são caras".

Uma mãe entrevistada, Julia, compartilha de tal visão e relata ter notado escolhas questionáveis por parte dos pais.

Então, eu tenho conhecimento de crianças que não puderam participar, é... agora, eu acho, a única coisa que eu questiono aí, é a história do que é prioritário, entendeu? Porque assim, eu já vi gente reclamando de extras e não abrindo mão de uma viagem, todo ano indo para fora do Brasil, tá entendendo o que eu tô falando? O aluno tendo roupas e mochila e sei lá estojo, tudo o que tem de marca, tá entendendo o que eu tô falando?

Ela exemplifica com uma situação em que a escola conseguiu, ou ofereceu, uma gratuidade para uma excursão. O destino do benefício seria decidido numa reunião entre pais, podendo privilegiar alguém que precisasse ou ser compartilhado igualmente entre todos.

Então assim, aí, cara, é aquilo, é inclusive bem difícil essa situação, porque eu lembro, para você ver, meu marido é autônomo e eu trabalho aqui, né, tenho um salário, tudo bem! Tenho um salário, mas assim, é... é só um salário. Eu lembro da situação da gratuidade, eu lembro que quando a gente veio para reunião, teve gente que solicitou a gratuidade que ele [o marido] falou "não tô acreditando, então bota a gente aí dentro também", entendeu? E eu falei "não, não bota a gente aí, é o contrário, essas pessoas que tem que ter senso"! "Ah, a vida ta difícil pra todo mundo!", ta difícil pra todo mundo, mas é aquela história da prioridade. (...) Eu já soube de pessoas que ficaram de fora, mas eu questiono isso. Mas de repente a pessoa ficou de fora porque... não porque ela não teve, isso tem que ficar claro, assim, de repente ela fez outras opções, ela teve outras coisas, né, porque a vida é assim, a gente tem que fazer opções a todo momento.(...) Teve um menino que não foi e que aconteceu isso, nas férias seguintes ele foi pra Disney. Cara, não venha me falar que não teve o dinheiro para pagar o passeio. Ele na verdade optou por ir pra Disney. Meus filhos nunca foram pra Disney, tá entendendo o que eu tô falando? Então assim, eu acho que é isso, eu acho que... não tô falando... educação é uma coisa cara, é... é concreto. É muito triste não ter uma escola dessas de graça. É muito triste não ter, até mesmo o Pedro II para todo mundo, entendeu? Mas essa é a nossa realidade infelizmente. (Julia)

Cabe aqui notar que não estamos questionando a veracidade de tais relatos; esses pontos de vista empíricos, impressões colhidas da realidade social, merecem ser levados em consideração e muito possivelmente refletem a verdade — em alguns casos. Para a realidade dos estudantes dos colégios de elite, principalmente: poderíamos inferir que em tais instituições seja improvável que uma criança não tenha recursos, quando a mensalidade é tão cara. Entretanto, é interessante observar que mesmo no colégio observado, onde a mensalidade ainda

custa poucas centenas de reais — um valor baixo quando em comparação com os colégios cujas mensalidades estão na casa dos milhares — esta é tida como cara o suficiente para justificar o "contrato implícito" exposto anteriormente. Como podemos confirmar a seguir:

Eu acho que não cabe isso a esse colégio em si. Falta de dinheiro eu não acho que caiba nesse colégio em si. Entendeu? Porque o colégio não é barato. Entendeu, o colégio não é barato, e ele tem uma estrutura muito grande, e conforme ele tem uma estrutura muito grande você já pensa que tem muitas coisas a serem feitas. Então você já imagina como pai na hora que você vai matricular um filho seu num colégio desse. Então assim, como é que eu vou botar... que eu não tenho muito custo, né, num colégio desse... e como é que eu vou custear isso? (prof. Daniella)

É por isso que, mesmo que focássemos na escolha pessoal, na questão da "prioridade" na gestão dos próprios recursos por parte dos responsáveis; mesmo que partíssemos do princípio de que haja, em muitos casos que geram exclusão de atividades, uma opção das famílias que não prioriza a escola, como decerto há; torna-se essencial considerar, também, que fatores externos não parecem estar sendo levados em consideração. Situações de maior aperto financeiro por parte de outras famílias talvez não sejam mesmo de conhecimento comum; mas a discussão que se levanta aqui é justamente essa. E quando o fundo é, sim, financeiro? Há algum profissional da escola atento à possibilidade de existência desses casos? E se o não engajamento de determinadas famílias não for omissão ou descaso, mas sim distanciamento da cultura escolar?

Convém lembrar uma das conclusões de Lahire a respeito da tão frequente suposição da omissão parental:

Se, através desta obra, um fato pôde ser estabelecido, é o seguinte: o tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares, deduzem, a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazer as coisas sem intervir. Nosso estudo revela claramente a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma "omissão" ou uma "negligência" dos pais. Quase todos os que investigamos, qualquer que seja a situação escolar da criança, têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos "sair-se" melhor do que eles. (LAHIRE, 1997, p.334)

5.5.2. O que, afinal, incomoda aos pais? Apontamentos.

Nesse contexto em que optaram por investir em educação privada, os elementos que mais incomodaram aos pais de classe média que valorizam as

cobranças extras que contribuiriam para o capital cultural de seus filhos e têm possibilidades financeiras de supri-las são outros. Quando perguntados se já se sentiram pressionados a realizar algum pagamento à escola que não cabia em seu orçamento ou que não era de seu interesse, alguns citaram um mesmo produto: as fotos de turma.

Uma coisa que eu me indigno pessoalmente é por exemplo com foto, sabe? De turma. Todo ano tem uma empresa de foto... que vai, oferece na escola, o serviço da foto... quer dizer... aí diz "ah, porque tem mães que acham ótimo", e tudo... mas assim, existe um **microssistema, na minha opinião, existe uma cadeia de indústrias ao redor da escola**. Né? Que a escola fica fazendo parcerias, e fica reavaliando os fornecedores dela...e... enfim. Né, quer dizer... (...) [no] colégio anterior da Clara, eu vi uma prática mais abusiva disso, assim, uma coisa meio... por exemplo, um dia mandaram a foto, não tinham nem avisado antes que iam fazer a foto, mandam a foto num envelope pra gente, de plástico, e tipo: "Não rasure". Vem uma foto da minha filha, eu nem sabia que ela tinha tirado foto, aí vem um saco plástico pra mim com uma foto dela impressa, dizendo "não rasure", e dizendo que se eu queria pagar eu tinha que "depositar até"... eu achei aquilo tão violento! Eu fiquei tão incomodada com aquilo...! Que, sabe? Me chocou, como mãe eu não gostei daquela relação de compra e venda. Pode ser construída de outras formas. Né, assim, pode avisar antes, "você quer participar ou você não quer?", tem que ter opção! Mas me incomoda, assim, um pouco, a forma como é construído isso, apesar de estar um pouco... já aceitar que existe essa prática, esse microcosmo de empresas e de serviços que ficam vindo... e eu tento filtrar, a gente tenta filtrar o que é necessário, o que é desnecessário... (Rita)

Tem uma coisa que eles fazem todos o ano, eu não me sinto pressionada, tá? Eu nunca compro porque eu acho muito caro que são as fotos, a foto da turma, é um kit que vem, a foto da turma aí vem a turma, só da criança grande assim e acho que algumas (...). Pra mim é muito caro, eu nunca comprei, mas eu nunca me senti pressionada por conta disso, eles mandam na agenda, quem quer quer, que não quer, não quer, entendeu? Então... não... Mas eu acho assim, foi até o que meu marido falou uma vez "cara, eu acho esse negócio do kit de foto um pouco... um pouco contradição do que a escola prega", entendeu? Porque se é uma escola que é inclusiva, né, ela faz esse tipo de coisa de projeto social, ela tá preocupada, né, com o outro que não pode, por quê que ela coloca esse custo excessivo de foto, entendeu? Eu acho que, de repente podia fazer uma coisa mais simples e mais barata para todo mundo, quem puder, né... é mais de cem reais, é mais de cem reais, entendeu? É cento e tal, cento e cinquenta, uma coisa assim.... e eu nunca comprei, nunca comprei, então, eu acho que eles podiam fazer... é uma coisa terceirizada, tá? Mas é uma escolha da escola, a escola escolheu esse serviço, então uma vez a gente conversando sobre isso, ele falou exatamente isso, que acha um pouco... que vai um pouco ao contrário do que a escola prega, entendeu? (Camilla)

O incômodo com a foto de turma está relacionado à ambiguidade à medida que a revela: a foto é um produto, e um produto que não se sustenta sob qualquer justificativa pedagógica. Tal produto revela uma brecha pela qual empresas

terceirizadas passam, cobrando valores considerados descabidos, superfaturados; normalmente oferecendo pacotes que contém diversos objetos, em que exploram a imagem da criança apelando para o sentimentalismo de seus pais; e atingindo primeiro ao público infantil, considerado hipervulnerável mesmo em âmbito legal (tanto no sentido de que interagem com a criança para que a fotografia seja produzida quanto no de que, normalmente, ela é exposta ao resultado antes dos responsáveis, normalmente levando o envelope para casa na mochila).

Eles tiraram a foto de turma e foi para casa aquele book lindo e criança “mamãe, olha eu, olha eu!” e ele já começou na foto a escrever o nome dos amiguinhos, ele tava apreendendo e eu falei “ferrou! Agora vou ter que pagar”. Não posso devolver porque ele escreveu na parte em branco o nome dos amiguinhos que estão na turma e aí tá bom... não tem como devolver já de outra forma porque já... (...) assim, quando chegou a foto eu achei o preço bastante elevado: “gente, é uma foto de turma, quando eu juntar eles no Aterro eu tiro também, pô”... mas a partir do momento que a criança escreveu no papel eu não tive mais... era um pacote, se eu quisesse ela física impressa, digital ou se eu quisesse em forma de ímã, então os valores iam aumentando na medida que eu quisesse coisas, como escreveu só no papel, eu comprei só o papel [risadas]. (Lúcia)

Também foi destacada outra relação da teia da comunidade escolar como responsável por gerar gastos nem sempre desejados: aquela entre pais, entre famílias. Novamente, não há justificativa pedagógica sustentando esses gastos; e parece haver uma suposição, por parte de quem propõe (a compra de um presente ou a realização de um passeio, por exemplo), de que as famílias que compõem a comunidade escolar em torno de uma mesma instituição privada tenham situações financeiras similares, ou mesmo intenções e possibilidades no uso do orçamento doméstico similares — uma suposição errônea.

Em alguns casos, o protagonismo dos pais que se propõem a organizar alguma iniciativa do gênero é visto com desconfiança, como mais uma ferramenta para alcançar a distinção decorrente da hierarquia do cuidado:

Ah, isso é um saco. É muito difícil. As pessoas se juntam, os pais e mães se juntam pra dar presente pros professores e é muito irritante, Páscoa, também... não é vindo da escola mas é essas auto-organizações dos pais, é muito dolorosa pra mim também. É difícil porque assim, sei lá, no caso da Clara, já se juntaram pra comprar uma bolsa da Uncle K, assim, sabe? Sério. Pra dar pra professora. Tipo... é... eu não entendo bem se essas pessoas refletem sobre a questão do presente, eu não sei até que ponto eu preciso pensar sobre quê que eu acho razoável dar de presente, assim. Esse caso da bolsa eu achei super... não era razoável. (...) essas, essas vaquinhas pra dar presente pra professores, eu vejo uma certa vontade de alguns pais e mães por exemplo liderarem uma ação no... tentando sociologizar a porra, né, mas enfim: **eu vejo alguns pais e mães querendo liderar uma ação coletiva, né, querendo um certo papel de protagonismo**, então esses eventos, essas ações servem um pouco pra isso.

Mesmo... assim, as crianças ficam totalmente alijadas do processo, elas não sabem! Eu lembro uma vez que isso aconteceu, eu falei com a Clara, "ah, os pais tão se juntando pra dar um presente pra sua professora", ela "ah, é, o quê que vocês vão dar?". Tipo, gente, era o professor dela, e ela tava totalmente por fora. Eu fiquei tão chocada! Essa vez isso aconteceu com a Clara depois de ter dado o presente, eu fiquei com vergonha, comecei a — depois disso ter acontecido — comecei a conversar com ela sobre o raio do plano de dar o presente. E concretamente é muito barato porque cada pai e mãe bota ali 20 reais... e a professora ganha um super presente. Então tem uma dimensão também, a professora ganha um super presente em nome da turma, mas na verdade saiu muito barato pra cada pai e mãe, e foi uma coisa sem pensar... por cada pai e mãe... eles não realmente assim, elaboraram um presente para alguém que significa muito na vida do meu filho, não teve isso, sabe? Eu acho muito estranho.

Nesse processo, de acordo com o argumento de Rita, haveria um "esvaziamento" do significado do presente, visto como a solução mais fácil, mais imediatista, em meio a uma vida corrida, da qual ela também compartilha:

Eu não sei o que fazer, também, muito com esse estranhamento... eu já participei de vaquinha, já deixei de participar, aí falei "não, a Clara vai levar uma coisinha exclusiva pra professora, um bombom, mas a gente vai comprar juntos", e eu esqueci! De dar o bombom... Então quis fazer também **análises morais das outras pessoas, mas assim, na correria, eu também esqueci, confesso...** então eu acho muito estranho, sabe? Mas é isso também, se você deixa de dar... aquele grupo no whatsapp, né, como é que isso se dá no cotidiano: "ah, quem vai participar? Fulano, Sicrano e Beltrano", aí começa a fazer uma lista de quem confirmou. Quem confirmou... aí teve um ano que botaram quem não tinha confirmado também entrou na lista, "não confirmou", então você começa a ver o nome da sua filha ali, "não confirmou", vai sendo um certo... vai sendo um certo... vai sendo um ambiente que, digamos assim, não é nem proposital, talvez a pessoa que tenha feito essa lista e bote lá a pessoa que não contribuiu não tenha feito intencionalmente, mas... sem refletir ela acabou colocando as outras pessoas em **situação de constrangimento**, sabe? (...) mas por outro lado também acho legal dar uma, fazer uma homenagem pra professora, mas não precisa ser pelo presente, não precisa ser por um produto, né? Pode ser de outras formas. Mas confesso que **na rotina do dia-a-dia é mais fácil depositar o dinheiro**, você esvazia a homenagem... você sabe que a professora vai gostar porque ela vai ganhar um super presente... mas o seu filho, mesmo, você não promoveu com ele, junto, uma conversa sobre a importância das professoras... então tem esses conflitos aí, que eu... não tenho solução pra eles...

Quando perguntei se esse consumo induzido por grupos de pais lhe incomodava, portanto, mais do que o que partia da escola, ela respondeu que se incomodava com o consumo "não refletido", com "se sentir arrastada", ao passo que o da escola ela compreendia mais. E concluiu: "Me irrita um pouco mais, esse. Eu confio mais na escola, como instituição, como organização, do que num monte de pai e mãe que eu vejo ali que é isso, tipo... na cabeça deles alguém vai dar uma bolsa da Uncle K, sabe? Prefiro os da escola".

O marketing ostensivo também foi apontado como problemático:

... na outra escola da Clara eu até me lembro uma vez que a gente entrou no colégio, aí tinha uns pôsteres no mural da escola de um acampamento de férias. Nossa, eu fiquei puta da vida com aquilo. Gente, isso é um pôster, dentro de um mural, vendendo um serviço, pros adolescentes e pras crianças que não tem nem discernimento de entender "ah, isso daqui é publicidade, eles querem vender esse pacote, mas", enfim, eu sou a favor de proteger as crianças contra a publicidade. Pra elas. Publicidade pras famílias é uma coisa, publicidade pras crianças é outra, e eu acho que elas tem que ser protegidas.

Cabe lembrar que a prática também se verifica no colégio observado: a colônia de férias, que acabou não ocorrendo por falta de quórum, estava divulgada nos murais da escola.

A opinião de Rita, na verdade, encontra consonância em outras vozes. De fato a publicidade infantil tem sido alvo de controvérsias no país nos últimos anos. Desde 2014, a Resolução nº 163, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente — CONANDA²⁷, considera abusiva "a prática do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança, com a intenção de persuadi-la para o consumo de qualquer produto ou serviço". O uso de personagens infantis — como os da Disney, utilizados para a divulgação do material didático do ICL, na propaganda exposta dentro da escola — está listado dentre os artifícios considerados abusivos, bem como "a publicidade e comunicação mercadológica no interior de creches e das instituições escolares da educação infantil e fundamental, inclusive em seus uniformes escolares ou materiais didáticos".

Há controvérsias, no entanto, em relação à legitimidade jurídica do órgão para legislar sobre a publicidade infantil; a resolução é ora entendida como uma mera recomendação que não tem força de lei, ora defendida como "uma espécie normativa que, quando decretada por um conselho nacional, faz com que as normas tenham poder vinculante e, em outras palavras, força de lei, obrigando todos ao cumprimento"²⁸.

A oposição pode ser descrita como um embate entre os defensores do livre exercício da atividade publicitária, que já seria regulada por outros órgãos e

²⁷ Disponível em <<https://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/163-resolucao-163-de-13-de-marco-de-2014/>>. Acesso em 20 de março de 2019.

²⁸ Entidades apoiam resolução do CONANDA. Fala atribuída a Pedro Hartung, do Instituto Alana. Disponível em <<https://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/2014/05/14/entidades-apoiam-resolucao-do-conanda.html>>. Acesso em 20 de março de 2019.

leis, e aqueles que priorizariam uma perspectiva da hipervulnerabilidade da criança, status legalmente reconhecido, ao defender a necessidade de maior tutela legal a crianças e adolescentes.

A resolução aponta também, como princípios a serem aplicados à publicidade dirigida ao adolescente, "não permitir que a influência do anúncio leve o adolescente a constranger seus responsáveis ou a conduzi-los a uma posição socialmente inferior"²⁹; e "não induzir, mesmo implicitamente, sentimento de inferioridade no adolescente, caso este não consuma determinado produto ou serviço"³⁰.

Em abril deste ano, o Ministério da Mulher e da Família enviou uma nota técnica ao CONANDA, órgão a ele vinculado, pedindo a revisão da norma em questão. As alegações expostas pelo Ministério parecem seguir os princípios de uma crença no Estado Mínimo, em que a família seria a principal responsável por tomar decisões que envolvem a criança, sem a intervenção do poder público. Representantes do Instituto Alana foram citados em matérias jornalísticas a respeito, se opondo a essa visão. "(...) tanto o Estado quanto a família e a sociedade têm responsabilidade para colocar a criança a salvo desse tipo de assédio mercadológico. Então, nós entendemos ser uma constatação equivocada [a do Ministério] e que não observa a nossa Carta Magna"³¹, teria afirmado o coordenador de relações governamentais do Instituto, Renato Godoy. Isabella Henriques, advogada do instituto, complementa: "Fazer proibição é exatamente garantir o direito de liberdade da família, das mães e dos pais. Quando a publicidade fala diretamente com a criança, está estabelecendo uma relação direta com a criança"³².

Apesar das controvérsias envolvendo a Resolução CONANDA 163/2014, há no direito brasileiro normas que já tratam de abusividade na publicidade infantil (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor) e são plenamente aplicáveis. Nesse cenário, há orientação

²⁹ Inciso III do artigo 3º (Resolução CONANDA 163/2014).

³⁰ Inciso V do artigo 3º (Resolução CONANDA 163/2014).

³¹ Governo pede liberação de publicidade infantil e CONANDA reage. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/05/governo-pede-liberacao-da-publicidade-infantil-e-conanda-reage/>. Acesso em 15 de maio de 2019.

³² Ministério de Damares quis afrouxar proibição de publicidade para criança. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/04/ministerio-de-dameres-quis-afrouxar-proibicao-de-publicidade-para-crianca.shtml>. Acesso em 15 de maio de 2019.

pacífica do Superior Tribunal de Justiça que explicita certos parâmetros interpretativos para compreender os limites envolvendo o desenvolvimento de estratégias de propaganda e marketing voltadas para crianças (a orientação em questão foi formulada a partir de discussões envolvendo publicidade infantil no ramo alimentício).

Ao ser perguntada sobre as situações escolares envolvendo gastos que a incomodariam, outra mãe relatou uma viagem feita pelos coleguinhas de turma de sua filha, também proposta pelos pais. A escola em questão tem como política misturar as turmas a cada ano letivo e, por isso, em alguns anos os pais sugerem uma "viagem de despedida":

Aí sugeriram ir prum hotel fazenda caríssimo chamado Galo Vermelho, aí todos esses pacotes de hotel fazenda são sempre caros, né. E aí, eu e Rafael [ex-marido e pai da filha], ficou naquela de não sabia o que fazer o final de semana de quem ia cair, aí falei "cara, acho um absurdo de caro, não rola" e o Rafael "eu também acho muito caro, mas e aí ela vai ser uma das poucas que não vai, o que a gente faz? e nanana", e ia uma galera da turma, ela vai querer muito ir e aí caiu na semana do Rafael, ele fez um esforço e levou, mas assim, tenso de acompanhar, quando tem essa coisa de viagem em pacote, que pode ser muito caro, mas aí parte das famílias e não da escola, nesse caso não era uma viagem da escola. (Valquíria)

Apesar desse relato especificamente, Valquíria já havia reiterado diversas vezes, ao longo da entrevista, que se dá muito bem com os outros pais da escola, que se tornaram amigos: já marcaram de ir para manifestações juntos na época das eleições e bares após o turno escolar. Há eventos como o bloco da escola, em que todos votam na marchinha do ano, que favorecem esse tipo de interação, que acaba extrapolando a sala de aula. Quanto a presentes para as professoras, ela diz que "não costumavam ser presentes exorbitantes", o que atribui aos "valores parecidos":

A galera um pensamento de "ah, vamo...", uma mãe tem, ah, por exemplo, tinha, a sogra tem uma loja de camisola e sempre encomendava uma camisola de baixo custo, também tinha um esforço de não gastar tubos, é uma galera... é isso, assim... é por isso que acaba, cê acaba sendo... É difícil você não querer botar o filho numa escola bolha dessa, porque as pessoas são maneiras, você encontra gente maneira, você encontra gente... você quer que seu filho conviva com gente maneira, né, com valores parecidos com os seus, é meio... acho que foi muito isso, buscar valores parecidos com o nossos, e o Rafael também. Se identifica muito com a escola. E... isso acaba se refletindo nas relações que os pais criam, né, você acaba ganhando amigos, também, os pais viram amigos.

É neste sentido que evocamos a ambiguidade que afeto e dinheiro são capazes de promover em instituições privadas: não afirmamos aqui, de forma

alguma, que a disputa seja o sentido unívoco dos gastos escolares promovidos pelos pais, mas o afeto está atravessado pelas trocas econômicas mesmo em relações de amizade. A inserção no grupo depende das possibilidades financeiras de uma família serem mais ou menos equiparáveis às da média das famílias. E visto que o pertencimento, por si só, representa capital social, pertencer é também um investimento.

6. Considerações finais

Conforme explicitamos desde o início, o tema, apesar de muito presente no cotidiano das escolas, não é habitualmente abordado de forma aprofundada nem na academia nem no "chão da escola" de forma a levar em consideração como, de fato, os gastos solicitados pela escola afetam o orçamento doméstico da família e os padrões de participação dos alunos.

Pela pluralidade de formas que utilizamos para nos referir ao fenômeno é perceptível que ele se revela em diferentes situações, sendo complexo de delinear. Se inicialmente nos referimos a ele como "consumo imposto", passando pela nomenclatura "consumo induzido", para em seguida compreendê-lo também em seu viés de "investimento" por parte da família, quando passamos a chamá-lo de "gastos extra-mensalidade", é porque nenhuma dessas representações sozinha parece dar conta da realidade de seu duplo caráter.

Apesar das limitações de um estudo de caso e da amostra pequena de entrevistados, acreditamos que a pesquisa possa colaborar com o campo com alguns apontamentos relevantes.

Uma das conclusões desta pesquisa é que discutir gastos escolares extra-mensalidade buscando compreender os valores que os sustentam envolve necessariamente lidar com discussões que parecem anteriores a esta, como os fatores que levam à opção pela escola pública ou pela privada e as crenças acerca de seus objetivos e estilos de ensino, ou como a disposição para pagar por experiências educacionais em geral, por parte dos pais; por parte da escola, também foi possível perceber que até mesmo livros paradidáticos, em que inicialmente não teríamos interesse por constarem na lista de material escolar do ano letivo (e serem, portanto, previstos), são uma pista para observar como o estabelecimento de ensino lida com este tipo de exclusão, criando ou não estratégias para contorná-la.

Apontamos a existência de um discurso de sacralização da educação, que, aliado à permanência de um imaginário que muitas vezes generaliza os pais como sendo omissos, resulta numa correlação imediata entre a não-participação da criança e a falta de comprometimento da família com sua educação formal (escolar).

Se a atitude correta diante da educação é estar disposto a todo tipo de esforço, o investimento financeiro é apenas mais um que revelaria nossas disposições morais: quando em falta, é lido como omissão. A mesma lógica que se aplica a pais se aplica a professoras, que frequentemente põem seus recursos próprios a serviço do dia-a-dia da sala de aula.

A falta de participação, sendo lida como desinteresse ou negligência, leva a uma invisibilização de casos em que a criança não possa participar por impedimentos ou mesmo dificuldades financeiras, o que apontamos como sendo a existência de um contrato implícito que pressupõe que a mensalidade é o piso, e não o teto, dos gastos educacionais da família que opta pela escola privada. Esta opção, por sua vez, é compreendida dentro da escola como tendo sentido equivalente à opção por uma educação privada, paga, em oposição à pública, tida ao mesmo tempo como gratuita e insuficiente.

De modo geral, as famílias valorizam as experiências educacionais e também estão dispostas a realizar sacrifícios, se necessário, que possibilitem aos seus filhos participar de tanto quanto possível. A educação muitas vezes tem posição privilegiada no orçamento doméstico, algumas delas justificando até mesmo intervenções de outros membros que não os da família nuclear.

Ainda assim, em alguns casos as solicitações da escola não são atendidas pelos responsáveis, que não podem ou não desejam responder à demanda. As entrevistas com as famílias nos levam a crer que gastos que não envolvam justificativas pedagógicas podem ser o alvo mais recorrente do incômodo dos pais, principalmente quando parecerem demandas criadas por terceiros que não compartilham do grau de prestígio da instituição escolar e da confiança que ela inspira, como é o caso de empresas ou outros membros da rede parental da comunidade escolar.

Argumentamos que, quando as atividades são vendidas no plano do discurso como curriculares, elas deveriam ser garantidas para todos os alunos matriculados na instituição, sobretudo quando ocorrem em horário escolar, o que não ocorre.

Ao refletir sobre o objeto e sobre os valores sociais que o sustentam, colocamos em evidência a necessidade de que haja não apenas intencionalidade nas propostas educacionais que gerem gastos, mas também acompanhamento profissional das respostas das famílias e alunos a tais demandas da escola, para

que seja possível, por exemplo, identificar impossibilidades financeiras e criar estratégias de inclusão.

Uma confirmação de que a discussão do tema pode levar a reflexões e mudanças na prática escolar é o fato de que, no dia de nossa entrevista, a diretora me comunicou a intenção, já para o ano letivo seguinte, de reunir alguns desses gastos num pacote cujo valor seria informado aos pais já no início do ano escolar, podendo ser parcelado. Se antes questionamos o parcelamento de aulas de campo como solução, neste caso a proposta é diferente, visto que, em vez de surgirem para os pais como gastos imprevistos, o pacote anteciparia, ao menos parcialmente, as expectativas e demandas da escola. Não que o aumento dos custos educacionais não seja uma questão, uma possível preocupação; mas, nesse caso, a instituição estaria, ao menos, desvelando o tal acordo anteriormente implícito, o que permitiria aos pais fazer escolhas mais conscientes, informadas.

Apesar de configurar-se como um estudo de caso, visto que nos detivemos a uma escola específica, espera-se que a pesquisa possa abrir caminhos úteis para pensar práticas escolares similares, existentes em diversas instituições, o que se torna possível graças à "generalidade do conhecimento", conceituada por Luna como a "possibilidade de expansão das condições em que a pesquisa foi realizada, mantendo-se resultados semelhantes" (1997).

7. Referências bibliográficas

ALVES, Maria Teresa Gonzaga e SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo. Perspectiva, 2007.

_____, Pierre. *Escritos de Educação*. Organizado por NOGUEIRA, Maria Alice.; CATANI, Afrânio. Ed. Vozes. Petrópolis. 2007.

_____, Pierre e PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Ed. Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em 20 de março de 2019.

BRASIL. Resolução n.º 163, 13 de março de 2014. Dispõe sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente. Disponível em <<https://www.direitosdacrianca.gov.br/conanda/resolucoes/163-resolucao-163-de-13-de-marco-de-2014/>>. Acesso em 20 de março de 2019.

BRASIL. Lei nº. 8.078, de 11 de setembro de 1990. Código de Defesa do Consumidor. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8078.htm>. Acesso em 04 de abril de 2019.

BUCKINGHAM, David. *Repensando a Criança-consumidora: Novas Práticas, Novos Paradigmas. Comunicação, mídia e consumo*. São Paulo, ano 9, vol.9 n.2 p. 43-72 ago.2012.

CHETRY, Michael. A situação residencial da Nova Classe Média na metrópole do Rio de Janeiro: uma contribuição ao debate, *Confins*. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/10870>; DOI: 10.4000/confins.10870. Acesso em 10 de abril de 2017.

CONAR. Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária. 2015. Disponível em <<http://www.conar.org.br/>>. Acesso em 05 de abril de 2019.

DiMAGGIO, PAUL, LOUCH, Hugh. Socially embedded consumer transactions: for what kind of purchases do people most often use networks? *American Sociological Review*, 1998, Vol. 63 (October:619-637).

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, Mar 2002, no. 115.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO É um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação* (São Paulo), 10 : 58-78. 1999.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (org.), 27 ed. Petrópolis, RJ - Vozes 2008.

GONÇALVES, Eduardo Vicente. Um panorama do “consumo” a partir da Nova Sociologia Econômica. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 6 - n. 3 janeiro-julho/2009.

GRAY, DeLeon L. Is psychological membership in the classroom a function of standing out while fitting in? Implications for achievement motivation and emotions. *Journal of School Psychology*, 2017.

LAHIRE, Bernard. Sucesso Escolar nos Meios Populares. *As Razões do Improvável*. Ed. Ática. São Paulo. 1997. pp. 17-70.

_____, Bernard. Diferenças ou desigualdades: que condições sociohistóricas para a produção de capital cultural? *Forum Sociológico* [Online], 18 | 2008.

LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. In: *Educação em Revista*, n. 46. 2007. pp. 13-82.

LIPSKY, Michael. *Toward a theory of street-level bureaucracy*. Institute for Research on Poverty. The University of Wisconsin, Madison, Wisconsin. 1969.

LUNA, S.V.de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Educ, 1997.

MAIA, Marta Nídia Varella Gomes. *Com quantas datas se faz um currículo?* Dissertação (Mestrado em Educação) - PPGE PUC-Rio - PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2011.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva, Professores de pré-escola: trabalho, saberes e processos de construção de identidade. Tese de Doutorado em Educação. PUC-Rio, 2006.

MILLER, Daniel. Teoria das compras: o que orienta as escolhas dos consumidores. São Paulo, Nobel, 2002.

MUITO além do peso. Direção: Estela Renner. Produção executiva: Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti. 84 min. Maria Farinha Filmes, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8UGe5GiHCT4>>. Acesso em: 11 out. 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. Educação & Realidade, 20 (1): 9-25. Jan./jun. 1995.

_____, Maria Alice. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago 2004. No 26.

_____, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. Educação & Realidade, vol. 31, núm. 2, julio-diciembre, 2006, pp. 155-169. Jul/dez 2006.

_____, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.213-231, Jan/Jun 2010.

OLIVEIRA et at., A entrevista na pesquisa educacional, 2010.

SOUZA, Jessé; OELZE, Berthold. O dinheiro na cultura moderna. In: Simmel e a Modernidade. Editora UnB, 2015.

VIANNA, H. M. Pesquisa em Educação: a observação. Série Pesquisa, vol. 5. Brasília: Plano Editora, 2003.

ZAGO, N. N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. IN: ZAGO, N. N. et all. Itinerários de pesquisa - perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZELIZER, Viviana A. The Social Meaning of Money: "Special Monies". AJS Volume 95 Number 2 (September 1989): 342-77.

_____, Viviana A. Economic Lives: How culture Shapes the Economy. Princeton University Press. 2011.

Reportagens e matérias de jornais

ADVOCATES call for student protections after lunch debt story. Disponível em <<http://www.startribune.com/advocates-call-for-student-protections-after-lunch-debt-story/509725592/>>. Acesso em 23 de maio de 2019.

ENTIDADES apoiam resolução do CONANDA. Fala atribuída a Pedro Hartung, do Instituto Alana. Disponível em <<https://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/2014/05/14/entidades-apoiam-resolucao-do-conanda.html>>. Acesso em 20 de março de 2019.

GOVERNO pede liberação de publicidade infantil e CONANDA reage. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/05/governo-pede-liberacao-da-publicidade-infantil-e-conanda-reage/>. Acesso em 15 de maio de 2019.

MINISTÉRIO de Damares quis afrouxar proibição de publicidade para criança. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/04/ministerio-de-damares-quis-afrouxar-proibicao-de-publicidade-para-crianca.shtml>>. Acesso em 15 de maio de 2019.

AN ACT RELATING TO EDUCATION; ENACTING THE HUNGER-FREE STUDENTS' BILL OF RIGHTS ACT; PROVIDING FOR THE RIGHTS OF STUDENTS AND RESPONSIBILITIES OF SCHOOLS PARTICIPATING IN FREE OR REDUCED-FEE MEAL PROGRAMS. Disponível em <<https://www.nmlegis.gov/Sessions/17%20Regular/final/SB0374.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2017.

UNITED States Department of Agriculture. Nutrition Assistance Program Report, 2014. Disponível em <<https://www.fns.usda.gov/sites/default/files/SNOPSYear1.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2017.

UNITED States Department of Agriculture, Food and Nutrition Service. Overcoming the Unpaid Meal Challenge. Disponível em <https://www.fns.usda.gov/sites/default/files/cn/unpaidmealcharges_guide.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2017.

PENNSYLVANIA school cafeteria worker quits over lunch shaming policy. Disponível em <<https://www.cbsnews.com/news/pennsylvania-school-cafeteria-worker-quits-over-lunch-shaming-policy/>>. Acesso em 10 de maio de 2017.

NEW Mexico Outlaws School 'Lunch Shaming'. New York Times, 7/04/2017. Por Bettina Elias Siegel. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2017/04/07/well/family/new-mexico-outlaws-school-lunchshaming.html>>. Acesso em 10 de maio de 2017.

HUNGER-FREE Students' Bill of Rights Act. Disponível em: <https://www.nmlegis.gov/Sessions/17%20Regular/final/SB0374.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2017.

OVERCOMING the Unpaid Meal Challenge: Proven Strategies from Our Nation's Schools. USDA - FNS. 19/09/2016. Disponível em: https://www.fns.usda.gov/sites/default/files/cn/unpaidmealcharges_guide.pdf. Acesso em 10 de maio de 2017.

SCHOOL lunch shaming: Inside America's hidden debt crisis. CNN Money. Disponível em: <http://money.cnn.com/2017/05/09/news/economy/school-lunch-shaming-debt-crisis/>. Acesso em 10 de maio de 2017.

SPECIAL Nutrition Program Operations Study: State and School Food Authority Policies and Practices for School Meals Programs School Year 2011-12. United Stated Department of Agriculture. Nutrition Assistance Program Report. Food and Nutrition Service. Office of Policy Support. Março de 2014. Disponível em: <https://www.fns.usda.gov/sites/default/files/SNOPSYear1.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2017.

8. Anexos

Roteiro de entrevista com as profissionais da escola

1. Me conte um pouco sobre a sua experiência na educação básica e aqui na escola.
2. Que diferenciais você acredita haver entre a escola em que trabalha e outros colégios da região?
3. Como você vê as atividades que ocorrem fora de sala de aula, como festas, eventos, mostras culturais, olimpíadas, excursões...?
4. Como você acha que os alunos e as famílias veem essas atividades? Em quais eles costumam se engajar mais?
5. Ainda a respeito da relação escola-família, como você vê a substituição da agenda pelo aplicativo? [Você acredita que tem funcionado? Facilitou ou dificultou?]
6. Você acha que as solicitações da escola são acessíveis a todas as crianças ou você tem conhecimento de casos nos quais houveram crianças que não puderam participar de algo por impossibilidades financeiras da família?
7. Nesses casos,
Professoras: (...) você sabe a quem recorrer? [Você procura orientação com algum superior, ou contacta os pais...?]
Coordenadoras/diretora: (...) há alguma política da escola para inclusão? [Vocês contactam os pais?]

Roteiro de entrevista com as famílias

“Como pai/mãe, como você vê a questão das escolhas educacionais em relação ao seu filho/filha?”

1. Me fale um pouco sobre como você definiu a escola do seu/sua filho/filha.
2. Você acha que vale ou não a pena o investimento em educação privada?
3. O que você acha do valor das mensalidades atualmente?
4. O que você acha das atividades extra-curriculares oferecidas pela escola, como festas, eventos, olimpíadas, excursões...? [Há alguma festa, atividade ou compra escolar que você considere um ótimo investimento?]
5. Como você avalia as formas de comunicação cotidiana entre a escola e a família? [Circulares, agenda, aplicativo...?]
6. Houve alguma vez em que você se sentiu pressionada/o a realizar algum pagamento à escola que não era do seu interesse ou não cabia no seu orçamento?
7. Houve alguma situação em que seu filho/sua filha ficou de fora da atividade ou compra proposta por impedimento financeiro?
8. Você acha que estas atividades são acessíveis a todas as crianças da escola de seu filho/a ou você tem conhecimento de casos nos quais houve crianças que não puderam participar por impossibilidades financeiras da família?
9. Seu filho/filha tem algum outro compromisso fora do horário escolar?
10. Você tem noção do quanto do orçamento doméstico é destinado mensalmente a atividades ou bens educacionais? [A resposta poderá abarcar o valor da mensalidade da escola, cursos, o dinheiro destinado aos pagamentos solicitados pela escola, a compra de materiais ou objetos culturais por parte dos pais, etc.]