

O contexto pandêmico e as astúcias das classes populares

Renato Simões Moreira*

Yaçanã Torres do Amaral Sant'Anna**

Introdução

Nas minhas memórias enterradas
Vão achar muitas conchas ressoando...
Manoel de Barros

A presente pesquisa baseia-se em uma reconstrução — eventos que ressoam da concha da memória e são ordenados de modo a tecer uma “ordem de sentido intersubjectivamente comunicável” (SARMENTO, 2003, p. 93). Tomando a experiência de um dos pesquisadores, docente I de Língua Portuguesa¹ do Ensino Fundamental II em uma escola integral de período integral, em uma rede pública municipal da Baixada Fluminense — região periférica do estado do Rio de Janeiro —, durante o período pandêmico, a saber, entre março de 2020 e dezembro de 2021, analisaram-se os efeitos das estratégias desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para implementar um modelo de ensino remoto, com vistas a atender as necessidades de um corpo discente que, via de regra, não gozava sequer de acesso regular à internet, fosse fixa ou móvel em suas diferentes modalidades de contratação.

Em contrapartida, observam-se, também, as táticas — tomadas aqui no sentido certauniano atribuído ao vocábulo: a arte do fraco, que “deve jogar com o terreno que

* Doutorando em Educação (UFF), Mestre em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (FEBF/UERJ, 2016), Especialista em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa (UGF, 2009), Graduado em Letras: Português e Literatura (UCB, 2003). Atua na educação pública fluminense desde 2005.

E-mail: renatosimoesmoreira@hotmail.com.br

** Mestranda em Educação (UFF), Graduada em Pedagogia (UERJ, 2018). Iniciação Científica no grupo de pesquisa: Currículo, Cultura e Diferença (CNPq), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Elizabeth Macedo. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação, Educação Popular e Escola Pública (GEPAEP), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Esteban. Bolsista do CNPq – Brasil.

E-mail: yacana_torres@yahoo.com.br

¹ Trata-se da figura do professor especialista, licenciado para ministrar uma disciplina nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no ensino médio.

lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha” (CERTEAU, 2020, p. 94) — desenvolvidas pelas/os estudantes para lidar com as prescrições educativas que lhes foram impostas num período de grandes privações, quando, muitas vezes, não só não contavam com condições materiais ideais para o estudo remoto — como um espaço silencioso em casa, acesso a computadores, impressoras e livros, e, eventualmente, dispor do privilégio de ter um adulto que os ajudasse — como também, em não poucas ocasiões, colaboraram com sua força de trabalho para ajudar a suprir o sustento de suas famílias. Muitas/os alunas/os do 9º ano, por exemplo, trabalharam em atividades informais, em seus bairros, ou desempenharam funções em suas próprias casas, fazendo trabalho doméstico e/ou cuidando de irmãs/ãos menores.

O texto também procura abordar as ações táticas adotadas pelas/os docentes, com o objetivo de obter das/os alunas/os, em tão precárias condições de ensino-aprendizagem, algum nível de responsividade.

Metodologia

Há certas frases que iluminam pelo opaco.
Manoel de Barros

A abordagem dos dados produzidos partiu do princípio de um cenário de análise em que se percebia, em condições pré-pandêmicas, certa inclinação a uma educação hegemônica de viés notadamente neoliberal — mas em graus variados de adesão e com inevitáveis contradições —, cuja prova maior de “qualidade” — tomada aqui entre aspas por reconhecermos se tratar de um vocábulo polissêmico, cujo significado encontra-se em permanente disputa — apoia-se no conceito de performatividade, que Stephen Ball (2002, p. 4) define como “[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meio de controlo, atrito e mudança”. Os desempenhos obtidos expõem “medidas” de produtividade e mostras de “qualidade” — geralmente traduzida em índices que ganham grande projeção midiática, como o índice de desenvolvimento da educação brasileira (Ideb), por exemplo.

As práticas performativas, calcadas numa pedagogia do exame — que segundo Ángel Díaz Barriga (2000, p. 62) é “[...] uma pedagogia articulada em função da simples certificação, descuidando notoriamente dos problemas de formação, processos cognitivos e aprendizagem” —, fazem parecer que o objetivo da educação formal é, simplificada, a promoção ao fim do ano letivo. Assim, a escola seria meramente o lugar do credenciamento, o espaço a que as crianças iriam para que se pudessem, um

dia, tornar “alguém”, como se ninguém fossem antes de lá chegarem. Como já nos testemunhou Miguel Arroyo (2013, p. 104), “[...] que professor(a) não se descobriu repetindo este mesmo discurso para seus alunos indisciplinados e desatentos? ‘Não querem estudar, não estudem e vão ver o que vão fazer na vida sem estudo’”.

A performatividade definiria as linhas do que se chama, aqui, ação estratégica, que é “[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (CERTEAU, 2020, p. 93). A estratégia pertence àquelas/es que controlam majoritariamente as regras do jogo, cabendo aos sujeitos populares da educação pública — docentes ou discentes — o recurso da tática: a guerrilha que se esgueira à visão do poder proprietário. “A tática não tem por lugar senão o do outro” (ibidem, p. 94).

Movendo-se por tal território, espacial e social, que lhe é determinado por outrem, os sujeitos populares servem-se dessa manha dos oprimidos² (FREIRE; FAUNDEZ, 2021) para convertê-lo em um lugar “identitário, relacional e histórico” (AUGÉ, 2012, p. 73), tendo em mente que “a ordem organizacional da escola não é nunca totalmente homóloga da ordem da instituição escolar” (SARMENTO, 2003, p. 93) — ou seja, o jogo de contradições percebido no interior da escola pública demonstra que as classes populares ali inseridas não se conformam apenas aos objetivos preconizados pela escola enquanto instituição, o que estabelece a educação pública e popular como um campo de disputas.

Como o caçador primevo, que “[...] aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou de uma clareira cheia de ciladas” (GINZBURG, 1989, p. 151), servimo-nos do paradigma indiciário na busca pelos rastros que nos conduziriam às estratégias e táticas desenvolvidas neste momento histórico. Tal paradigma auxilia-nos a ler o que se manifesta não apenas nos ditos e no evidente, mas — talvez, principalmente — naquilo que se insinua sutilmente nos silêncios eloquentes e nas ausências que denunciam, nos iluminando com seus opacos.

² Formas de resistência com as quais as classes populares “se defendem das arrancadas agressivas das classes dominantes e até também da situação ambiental insatisfatória em que vivem, e às vezes apenas sobrevivem em decorrência da exploração de classe” (FREIRE; FAUNDEZ, 2021, p. 80).

A ruptura do “antigo normal” – o cotidiano escolar e a Covid-19

Estas águas não tem lado de lá.

Manoel de Barros

Conforme ilustrado acima, o cotidiano escolar é um espaço de disputas em que diferentes interesses e visões de sociedade se digladiam, em movimentos de avanços, recuos e concessões. De acordo com Althusser, a escola seria um instrumento de inculcação ideológica das elites, a conformar a estratificação social e manter os privilégios da classe hegemônica:

Acredito que o aparelho ideológico do Estado que foi colocado em posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, como resultado de uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante é o *Aparelho Ideológico Escolar* (ALTHUSSER apud CARNOY, 2005, p. 126, grifos no original).

Contudo, não apenas os interesses hegemônicos se colocam no espaço escolar — conforme Sarmiento (2003) já colocara, há um espaço de ação que se apresenta na interseção (ou hiato?) entre a organização da escola — considerando as individualidades e grupos que ali coabitam e se manifestam — e a instituição escolar e seus objetivos como aparelho de reprodução de uma determinada ordem social e das relações de domínio e alienação que ela demanda. “Descobre-se aqui, nesta descontinuidade, a possibilidade da ruptura, a vocação da diferença, a fonte da contracorrente, ou a construção dissonante de um espaço autônomo” (SARMENTO, 2003, p. 93)

Esse espaço de disputa e seus conflitos e contradições fazem parte do que muito se nomeou na imprensa “antigo normal” ou, simplesmente, “normalidade”, que abarca o conjunto de rotinas que definiam o cotidiano antes do advento do coronavírus e da pandemia que causaria. A normalidade — suas idas e vindas, seus movimentos centrífugos e heteróclitos que dávamos como perpetuamente garantidos — sofre uma considerável transformação com a necessária imposição do isolamento social. Como muitas instituições, as escolas precisaram se adaptar às contingências do momento: o prédio, referência da instituição escolar, a que todos acorriamos em nossa atarefada rotina de ensino-estudo, precisou ser fechado. Mais especificamente, suas atividades foram paralisadas em março de 2020 para que se analisasse a situação e seus riscos para a população. Com o passar de dias e semanas, subitamente nos vimos cruzando

um rio cuja dilatada largura não nos permitia ver a outra margem, e nosso “antigo normal” ficara para trás...

As escolas voltariam à carga somente em agosto, após um levantamento sobre as condições das/os alunas/os para acompanharem o ensino remoto. Percebeu-se que a vastíssima maioria das/os estudantes não tinha acesso regular nem estável à internet, contando com muitas vezes com planos pré-pagos que recebiam créditos de quando em quando, e muitas/os sequer possuíam computadores ou *notebooks* em suas casas, nem *smartphones* próprios — havia casos em que um mesmo aparelho telefônico era compartilhado entre todos os membros da família, disponível apenas quando a/o responsável pelas crianças retornava de sua jornada diária de trabalho.

Sendo assim, a Secretaria não optou por usar plataformas on-line, como muitos outros atores fizeram, mas sim imprimir apostilas, possibilitando a todas/os o acompanhamento das atividades propostas. Ainda assim, grupos de WhatsApp foram criados para que, em eventuais possibilidades de acesso, as/os alunas/os tivessem contato direto com suas/seus professoras/es³.

Tais apostilas eram distribuídas duas vezes por semana, inicialmente, com devolução após quinze dias. O material também poderia ser baixado, em formato PDF, diretamente de um site mantido pela prefeitura. Poucas/os alunas/os optaram por essa possibilidade, embora tenha havido casos pontuais. A frequência discente era contabilizada com base na retirada das apostilas — nos raros casos de impressão das atividades em casa, contabilizava-se a frequência com sua entrega.

As/os educadoras/es ainda compareciam regularmente às escolas para efetuar sua correção, obedecendo, contudo, a uma escala de serviço para manter o distanciamento social. Infelizmente, na escola pesquisada, a escassez de papel para impressão das apostilas impedia que o material fosse retirado da escola, pela/o docente, para correção — era comum que duas páginas fossem impressas em uma só folha, o que muitas vezes fazia com que disciplinas distintas compartilhassem uma mesma impressão, obrigando as/os docentes a se revezarem na atividade de correção (“Alguém aí está corrigindo a 801? Acabei de terminar a 602, se alguém quiser...”).

³ Durante o período de ensino remoto, as/os educadoras/es mantinham contato com as/os poucas/os alunas/os de suas turmas que, eventualmente, tivessem acesso de alguma forma à internet, para sanar dúvidas ou oferecer material extra de apoio — material este também fornecido pela SEMED —, na forma de vídeos explicativos, *links* para o YouTube ou *podcasts*. Infelizmente, a precariedade dos pacotes de dados disponíveis às famílias, muitas vezes, levava as/os estudantes a solicitarem explicações via texto, no próprio WhatsApp, ou por arquivos leves de áudio, que não comprometessem excessivamente os poucos bytes de que dispunham.

Havia um controle bastante meticuloso, partilhado entre professoras/es e coordenação, acerca da devolução das apostilas, principalmente considerando a realização — ou não — das atividades propostas. Era comum o uso de um código alfabético para indicar as condições de devolução do material: A (atividades respondidas), B (atividades parcialmente respondidas)⁴ e C (atividades não respondidas).

A escola em que acompanhamos a experiência já não fazia menção — ao menos oficialmente⁵ — a conceitos ou notas para mensurar a aprendizagem de seus alunos; contudo, a orientação do município foi, para toda a rede, de não classificar alunos por rendimento durante esse período. Não haveria, então, qualquer sanção pela não devolução das apostilas ou de sua devolução em branco, por exemplo.

No início, as apostilas eram retiradas com certa regularidade, pois havia também a distribuição de cestas básicas às famílias da/os alunas/os, chamadas pela gestão municipal de “Kits alimentação”. Mas, em outubro do mesmo ano, tal distribuição cessou, e a procura por apostilas começou a declinar. Esse foi um primeiro indício que mais tarde seria confirmado, de que a urgência alimentar se sobrepunha às possibilidades de empenho nas atividades escolares.

As tentativas de contato com as famílias apresentavam resultados irregulares. Neste primeiro momento, os indícios nos sugeriam que a necessidade das cestas básicas era a principal motivação a conduzir alunos e familiares à escola. A manutenção das condições materiais de sobrevivência era urgente — as apostilas estariam em segundo plano.

Manhas da sobrevivência discente — táticas contra o “novo normal”

Desaprender oito horas por dia ensina os princípios.

Manoel de Barros

A desigual situação a que as classes populares foram expostas, durante os momentos mais graves da pandemia, foi invisibilizada pelo que largamente se nomeou

⁴ Consideravam-se apenas as respostas às questões propostas, e não sua condição de acerto ou “erro” — conceito aberto a discussões múltiplas e variadas que, contudo, não cabem neste espaço.

⁵ A escola fornecia às/aos responsáveis um relatório descritivo do desempenho escolar das/os estudantes; não havia boletim com notas ou conceitos. Contudo, a avaliação escolar a que recorriam muitas/os docentes ainda apresentava fartamente exemplos de práticas classificatórias, em que se percebiam notas e conceitos em exames de cunho tradicional — resultado de uma prática avaliativa profundamente enraizada em nosso aparato escolar, mas que não cabe discutirmos neste momento.

pela mídia hegemônica e seus canais de comunicação como o “novo normal”. Ele envolveria o respeito às normas sanitárias de isolamento social para contenção do vírus e se referiria à mudança de rotina imposta por elas, como o fechamento — mesmo que temporário — de alguns estabelecimentos, a restrição da circulação de pessoas e a instituição de *home office* para muitos profissionais. Contudo, uma larga fatia da população simplesmente não seria admitida ao “novo normal”, como uma parte significativa das classes populares, submetida a relações trabalhistas altamente precarizadas, com vínculos empregatícios pautados pela informalidade, notadamente no setor de serviços, quando não atuante como “empreendedora de si mesma”, empregando sua força de trabalho na qualidade de trabalhador/a autônomo/a — microempreendedor/a individual, sem notável reserva de capital, ou, muitas vezes, associada/o a aplicativos de entrega ou como motorista.

Durante a vigência do “novo normal”, em que as/os representantes do Estado — com notável destaque para o governo federal — ofereceram pouco ou nenhum suporte às/aos cidadãs/ãos menos favorecidas/os, e durante o qual muitas/os responsáveis perderam seu emprego — em não poucas ocasiões, sem qualquer nível de seguridade social, pelas condições já expostas —, as escolas estavam fechadas, negando a garantia de ao menos duas refeições diárias, e muitas/os jovens se viram obrigadas/os a colaborar com o sustento da família, da forma que pudessem: trabalhando em ocupações informais diversas — sem remuneração pré-estabelecida, comumente apenas a fêria do dia trabalhado, submetida a algum tipo de medida de produtividade (horas trabalhadas, entregas feitas, produtos vendidos, etc.) ou ajudando nos afazeres de casa. Uma apostila entregue em branco é mais que uma atividade não feita, quando, conhecedores do contexto histórico em que nos inserimos, lemos os indícios que se nos oferecem para além da superfície do óbvio e percebemos que as ausências e os silêncios também “falam”.

Pensar nas/os alunas/os que ocupam majoritariamente as escolas públicas, mormente municipais, é pensar na reflexão de Esteban (2003, p. 200) sobre os “[...] sujeitos que habitam as margens da sociedade, sujeitos tratados na dinâmica social como insignificantes, sujeitos invisibilizados pela ciência. Sujeitos que dão vida à escola pública e nela fracassam, ou criam muitos problemas...”. As manhas caracterizadas a seguir foram táticas de sobrevivência escolar desenvolvidas por esses sujeitos, para conseguirem manter-se à tona nas águas revoltas que a pandemia impôs às escolas.

Na rede a que pertence a escola analisada, alunas/os da educação de jovens e adultos (EJA) — cujo período letivo é semestral, e não anual — “descobriram” antes das/os demais estudantes, que bastava retirar as apostilas para garantir a promoção, e

logo divulgaram tal informação entre colegas e parentes da educação regular — um verdadeiro exercício de desaprender o que lhes ensinou toda uma vida de práticas performativas, de acordo com as quais valia na escola apenas o que era feito, e feito com “acerto”. Houve, após isso, quem comparecesse muito pouco à escola, recolhendo diversas apostilas de uma só vez, mas apenas para garantir a frequência necessária para promoção.

Essa manha, que na superfície sugere desinteresse por assuntos escolares, traz indícios mais profundos que podem demonstrar que as/os alunas/os desejavam, apesar de tantos escolhos, manter o vínculo com a escola, mesmo vivendo uma situação tão delicada.

A vulnerabilidade social, característica das classes populares presente em grande parte das/os alunas/os matriculadas/os nas redes públicas de ensino — principalmente nas redes municipais de regiões pobres e periféricas, como a que observamos —, exige dos sujeitos menos favorecidos — mais que de quaisquer outros — o exercício de uma potência criadora, uma vez que, conforme nos escrevera Paulo Freire (1987, p. 38), “[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”. As/os alunas/os buscaram táticas para fugir aos fantasmas do abandono de matrícula e da reprovação e as partilharam entre si, demonstrando saberes outros para dar conta da demanda das apostilas.

Entretanto, essa manha tática apresentaria uma transformação em meados do mês de novembro: algumas histórias — ou estórias⁶? — rezavam que quem não devolvesse as apostilas seria desligada/o, impedida/o de renovar matrícula ou não seria elegível para o programa vindouro de concessão de cartões-alimentação. Boatos infundados, todos eles, que provocaram uma ebulição de interações que, nas palavras de Esteban (2003, p. 202), demonstrariam mais uma vez que “[...] a escola é a própria teoria do caos em realização”. As interações múltiplas, nas quais os sujeitos da escola estão imersos, são muitas vezes imprevisíveis e completamente incontroláveis.

Como resultado dos boatos, numa tentativa de sobreviver, lutar e resistir, ainda que de forma tortuosa aos olhares da educação hegemônica, dentro do entendimento trazido pelas palavras de Catherine Walsh (2017, p. 68), “[...] resistir no para destruir, sino para construir, digo yo”, chegou à escola um sem-número de apostilas assinadas e

⁶ A grafia da palavra “estória” é um aportuguesamento do anglicismo *story*, e diz respeito exclusivamente a narrativas ficcionais.

entregues em branco, ou com respostas copiadas de outras/os colegas, fiéis mesmo aos desvios ortográficos e gramaticais do material fonte⁷.

A ação das/os alunas/os, definitivamente, não era a esperada pela Secretaria de Educação do município em questão, que, se esquivando à falta de aparelhos e conexão para o acesso à internet, passou a imprimir as apostilas como o recurso mais abrangente possível. Mas, essa opção permitiu que o vínculo com a instituição escolar fosse mantido, para que em um momento futuro, quando a pandemia estivesse finalmente controlada, e a fome não fosse a lente pela qual estudantes estavam vendo suas vidas, pudessem enfim retornar ao porto seguro de suas escolas, sem problemas com a matrícula.

Em outras redes, a opção pelas plataformas digitais excluiu não poucas/os alunas/os, cujas possibilidades de conexão eram baixíssimas. Uma grande e estruturada rede municipal fluminense, por exemplo, que fez uso da ferramenta digital Microsoft Teams, disponibilizava atividades que deveriam ser impressas, respondidas e digitalizadas para devolução e correção. No município que ora analisamos, esse modelo de ensino remoto resultaria em uma evasão altíssima e não menor reprovação de alunas/os.

Manhas da atuação docente – táticas de um que-fazer⁸ possível

Maior que o infinito é a encomenda.

Manoel de Barros

As/os profissionais de educação, mesmo antes de agosto de 2020, já estavam trabalhando na produção de material didático, que devia se antecipar ao menos quinze dias à data de entrega às/aos alunas/os – o período era necessário para que a gestão e a coordenação pudessem editar os documentos, obedecendo a um calendário que distribuía disciplinas por dias da semana e a eventuais contingências impostas por falta de material, como toner e papel. E seguiram trabalhando na correção das apostilas, na produção de mais materiais didáticos e nas estratégias para manter contato com as famílias, com o objetivo de não perder alunas/os.

⁷ As/os professoras/es comentavam em conselhos de classe e com as/os próprias/os alunas/os, nos grupos de WhatsApp, de forma bem humorada, sobre o “bonde da cola” – referência à grande quantidade de alunas/os que apresentava respostas absolutamente idênticas às questões propostas nas apostilas.

⁸ Termo fartamente utilizado por Paulo Freire, ele faz menção, em sua boniteza, ao ofício da/o docente e da/o aluna/o.

Após o mês de novembro, frente à grande quantidade de apostilas entregues em branco, muitas/os professoras/es passaram a apostar taticamente em uma exposição mais sumária, compartimentando pequenas quantidades de conteúdo, e em questões objetivas, mais rápidas de se corrigir e convidativas de se realizar. Embora isso sugira um aligeiramento superficial das possibilidades de aprendizagem, mirava um alvo mais importante: o engajamento possível à/ao aluna/o, a despeito de suas condições adversas de estudo⁹.

Os professores encontraram frestas para continuar seu trabalho, pensando como sugere Walsh (2017, p. 82-83):

Las grietas dan luz a esperanzas pequeñas. Pienso en la flor que apareció de un día al otro en una pequeña rendija de las gradas exteriores de piedra y cemento de mi casa, o en las dos hojas verdes que brotaron ante mis ojos desde el asfalto de una vereda en plena ciudad. Las grietas que pienso revelan la irrupción, el comienzo, la emergencia, la posibilidad y también la existencia de lo muy otro que hace vida a pesar de — y agrietando — las condiciones mismas de su negación.

As atividades de 2020 adentraram o mês de janeiro de 2021, com correção de apostilas entregues tardiamente, elaboração de relatórios e fechamento de diários. As demandas pareciam se multiplicar, conforme o atribulado ano letivo se encaminhava para o fim.

Paralelamente às atividades propostas pela própria escola, a rede municipal dispunha às/aos alunas/os o chamado “movimento em rede” — apostilas com conteúdo interdisciplinar, cujas atividades equivaleriam a sábados letivos, para complementar a carga-horária contabilizada a partir da realização de apostilas¹⁰ —, cujo tema orientador abordava assuntos como saúde, cidadania e ética, por exemplo, e “simulados”, que nada mais eram que avaliações de larga escala aplicadas a todas/os as/os alunas/os da rede, para criar um monitoramento de seu desempenho.

⁹ Conforme já enunciado, em muitas ocasiões, a escassez de papel levava a coordenação a alocar duas páginas em uma só folha. Isso reduzia consideravelmente o tamanho da fonte, dificultando a leitura das/os alunas/os. Mapas e charges, algumas vezes, tornavam-se quase incompreensíveis. A maior parte das/os professoras/es passou, então, a dispor menos texto e utilizar fontes e imagens maiores, para que, mesmo depois de reduzidas, pudessem ser compreensíveis.

¹⁰ As apostilas devolvidas se convertiam em horas-aula, com o objetivo de alcançar a meta preconizada pela Lei Nacional de Diretrizes e Bases (LDBN), de oitocentas horas anuais. Cada atividade diária de uma disciplina equivaleria a quatro horas-aula. Cada apostila continha atividades de duas disciplinas por dia.

Tais simulados já existiam em período pré-Covid, e apenas passaram a ser realizados remotamente. Embora os simulados pareçam um instrumento de coleta de dados para avaliação de somenos importância, na escola observada podem ter motivado o retorno de todas/os as/os alunas/os do nono ano em regime presencial, sem revezamento semanal de turmas¹¹, por conta da realização da Prova Brasil, integrante do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), responsável pela determinação do Ideb.

Este índice foi instituído em 2007, e segundo Talita Soares, Denilson Soares e Wagner Santos (2021), é referência para o repasse e a distribuição de verbas públicas. Destarte, está afinado com a ideia de orientação das políticas públicas, em busca do monitoramento da qualidade e do desenvolvimento curricular. Essa qualidade — balizada pela pedagogia do exame e pela performatividade — é reduzida ao que a/o estudante apresenta nos exames standardizados. Daí a preocupação da gestão municipal quanto ao Ideb, uma vez que o rendimento das/os estudantes do ano terminal do Ensino Fundamental II teria apresentado um acentuado decréscimo, como comprovavam as correções dos simulados¹². É sintomática a influência de um exame de larga escala sobre o processo decisório acerca dos rumos da educação, mesmo se tratando de uma situação tão atípica quanto o retorno de alunas/os à escola durante uma pandemia.

Mirando¹³ além da superfície

As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis.

Manoel de Barros

¹¹ O retorno presencial das/os alunas/os deu-se em setembro de 2021, mas com as turmas divididas em dois grupos — semana A e semana B —, para que o distanciamento entre as/os estudantes fosse garantido. Contudo, haja vista os baixos rendimentos nos simulados, os alunos do 9º ano, apenas, abandonariam esse esquema de revezamento entre grupos, retornando todos a partir de novembro para que melhor se preparassem para a aplicação da Prova Brasil — a própria SEMED, inclusive, fornecia aos professores de Matemática e Português material de apoio para a preparação, chamado “Prepara SAEB”.

¹² A coordenadora pedagógica da escola pesquisada comentava como o desempenho nos simulados de Matemática e Português decaiu — em toda a rede — durante o período pandêmico, acendendo um alerta na SEMED. Tal queda poderia ser o prenúncio de uma queda do próprio Ideb, fonte de estigmas diversos para as redes periféricas de educação, em virtude de seu desempenho, considerado “fraco” (ainda que pouco se discutam, na mídia hegemônica, as causas de tal desempenho para além do discurso de culpabilização).

¹³ O uso do verbo “mirar”, aqui, explora seus variados coloridos semânticos — tanto funciona como sinônimo de “olhar” como também nos sugere os sentidos de “espreitar” ou “dirigir a pontaria para um alvo” (no caso, os indícios mais sutis que o campo nos forneceu).

É importante problematizar, para além do óbvio, como tais estudantes puderam se relacionar com a escola. Sem o kit alimentação, problemas outros se impunham a elas/es, como vimos, embora as táticas adotadas sugiram seu interesse em manter o vínculo com a instituição escolar. Há uma razão fria e objetiva que nos apresenta estudantes que, de forma bastante irregular, entre o não fazer e o copiar, tiveram um desempenho insuficiente, quanto à proposição de atividades escolares que lhes fora imposta. Contudo, julgamos nós, essa razão também nos é insuficiente para abarcar toda a opacidade iluminadora da questão que se nos apresenta.

Manterem-se informadas/os sobre as regras de promoção adotadas pelo município foi fundamental. Muitas/os alunas/os não contaram com suporte algum para estudar em casa, e outras/os tantos precisaram trabalhar, dentro ou fora de seu lar, conforme já mencionado, para ajudar suas famílias, que viviam situações dramáticas. Não nos sentimos seguros para afirmar que tais estudantes consideraram as apostilas um problema sem importância; pelo contrário: indícios outros, sutis mas importantes, antes nos sugerem que, se assim fosse, sequer se dariam ao trabalho de retirá-las nas escolas.

Devolvê-las em branco ou simplesmente com respostas copiadas de colegas nos sugere que era importante que mantivessem ativo um vínculo com a escola, ainda que demandas emergentes, como a manutenção de sua própria subsistência, se colocassem. Suas necessidades básicas exigiam soluções imediatas, e as táticas adotadas garantiriam que a escola ainda as/os estaria esperando, quando a pandemia eventualmente passasse.

Dessa forma, como muito bem nos lembra Regina Leite Garcia (2003, p. 195),

Quem vê para além dos números, e assim chega ao cotidiano onde os pobres continuam vítimas da má distribuição de renda, vê mais. Vê no cotidiano das vidas de sujeitos encarnados as consequências da fome, da doença, do desemprego, da miséria.

O problema é que o cotidiano é a hora da verdade. É ali que os grandes projetos, as grandes explicações, as grandes sínteses, as grandes narrativas e as grandes certezas são confirmadas ou negadas, e o que complica ainda mais é que às vezes a mesma certeza que num momento é confirmada, no momento seguinte, é negada. É ali, no cotidiano, que sujeitos encarnados lutam, sofrem, são explorados, subalternizados, resistem, usam astúcias para se defender das estratégias dos poderosos, se organizam para sobreviver, e assim vivem, lutam, sobrevivem e, como todos os mortais, um dia morrem.

As/os docentes atuaram nesse período com o pragmatismo que lhes foi possível. Sob a cobrança de fidelidade ao programa, agora condicionado à Base Nacional Curricular Comum (BNCC)¹⁴, muitas/os educadores tiveram uma rotina de trabalho subitamente transformada e mesmo intensificada — não bastava produzir as apostilas; era preciso verificá-las uma a uma, diferente das atividades rotineiras de sala de aula. Também era necessário registrar sua verificação da forma adequada num controle que seria compartilhado com outras/os educadores. Além disso, o trabalho não obedecia ao ritmo individual do/a professor/a, uma vez que docentes que compartilhavam a mesma turma dependiam do término das atividades de verificação de suas/seus colegas para ter acesso às apostilas.

O influxo das apostilas em branco trouxe um novo desafio às/aos educadores. Superando a frustração natural que isso provocou em muitas/os profissionais, novas táticas foram adotadas. A redução do conteúdo, o aumento da fonte e das imagens e mesmo a adoção de questões objetivas foram ajustes considerados necessários para manter o interesse do alunado nas apostilas, na tentativa de reduzir as entregas em branco¹⁵.

Considerações finais

Do meu destino eu mesmo desidero¹⁶.

Manoel de Barros

A escola observada na Baixada Fluminense trouxe à tona o recrudescimento de uma realidade com que muitas/os outras/os jovens, em regiões geográficas distintas — mas socialmente semelhantes —, se depararam durante a pandemia: a necessidade de equilibrar estudos e trabalho na corda bamba da sobrevivência.

¹⁴ O município, outrora, contava com sua própria pré-orientação curricular, baseada nos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e elaborada em encontros de professores da rede, chamados Centros de Estudos Pedagógicos (CEPs). Tais pré-orientações foram simplesmente trocadas pela BNCC, sem discussão aprofundada com as/os professoras/es da rede.

¹⁵ Conforme já ilustrado, essa aposta tática também se prestava a responder demandas impostas pela situação de precariedade a que uma pequena rede municipal está exposta. Não raro, a qualidade gráfica das apostilas impressas era comprometida pelo esgotamento do toner das impressoras ou pela compressão de material para economia de papel — não eram raras as ocasiões em que uma apostila era devolvida com anotações da/o aluna/o reclamando da legibilidade do material (“Está muito claro”, “O mapa é muito pequeno”, “Não consegui ler”, etc.).

¹⁶ Verbo não vernáculo em português, mas que contém a mesma raiz de “desiderato” — desejo, aspiração —; logo, sinônimo de desejar, querer, aspirar.

O relato fez transparecer o desejo dessas/es jovens de ter garantida a permanência na escola, sua matrícula ativa, sua presença contada, embora os meios para que isso acontecesse divergissem eventualmente das expectativas docentes de um bom processo de ensino-aprendizagem. A própria Secretaria Municipal de Educação lançou mão dos recursos que lhe eram possíveis — sempre visando ao atendimento do máximo possível de estudantes —, e talvez obtivesse melhores êxitos, se o fornecimento das cestas básicas não tivesse sido interrompido pela prefeitura em 2020. Em 2021, com a concessão do cartão-alimentação, os problemas de frequência (mesmo no período remoto, que foi até o mês de agosto) foram consideravelmente menores.

De um ponto de vista meramente performativo, não seria absurdo afirmar que a estratégia implementada pela SEMED foi um fracasso, considerando-se o volume de apostilas não entregues ou entregues em branco, mas os indícios que ora temos perseguido apontam para um coletivo de sujeitos das classes populares — alunas/os e educadoras/es — que, dadas as circunstâncias, “desideraram” acerca do próprio destino e não abandonaram as possibilidades de vínculo com a escola pública, capturando astuciosamente “[...] no voo as possibilidades oferecidas por um instante” (CERTEAU, 2020, p. 95).

Referências

- ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- AUGÉ, M. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n 2, 2002. Disponível em: <http://josenorberto.com.br>. Acesso em: 13 ago. 2013.
- BARRIGA, Á. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 51-82.
- BARROS, M. de. **O livro das ignoranças**. 16. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2009.
- CARNOY, M. **Estado e teoria política**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.
- ESTEBAN, M. T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método**: Pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 199-212.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 11. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, R. L. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método; métodos; contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-207.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Schwarcz, 1989.

SARMENTO, M. J. Quotidianos densos — a pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método; métodos; contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 91-110.

SOARES, T. E. A.; SOARES, D. J. M.; SANTOS, W. Sistema de avaliação da educação básica: revisão sistemática da literatura. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 32, e07839, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v32/1984-932X-eae-32-e07839.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

WALSH, C. **Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial**: Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. Colômbia: Alter/Nativas, 2017. Disponível em: <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2020/06/Entretejiendo-lo-pedagógico-y-lo-decolonial.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.