

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

Fabíola de Carvalho Leite Peres

**Entre Meets e Classrooms: etnografia comparativa de uma escola pública e de  
uma escola privada de Porto Alegre durante a pandemia de Covid-19  
em 2020 e 2021**

Porto Alegre

2022



Fabíola de Carvalho Leite Peres

**Entre Meets e Classrooms: etnografia comparativa de uma escola pública e de  
uma escola privada de Porto Alegre durante a pandemia de Covid-19  
em 2020 e 2021**

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do título de mestra em Antropologia  
Social pelo Programa de Pós-graduação em  
Antropologia Social do Instituto de Filosofia e  
Ciências Humanas da Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul.

Orientador: Ruben George Oliven

Porto Alegre

2022

## CIP - Catalogação na Publicação

Peres, Fabíola de Carvalho Leite

Entre Meets e Classrooms: etnografia comparativa de uma escola pública e de uma escola privada de Porto Alegre durante a pandemia de Covid-19 em 2020 e 2021 / Fabíola de Carvalho Leite Peres. -- 2022.

152 f.

Orientador: Ruben George Oliven.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Educação. 2. Ensino remoto. 3. Pandemia. 4. Covid-19. I. Oliven, Ruben George, orient. II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Fabiola de Carvalho Leite Peres

**Entre Meets e Classrooms: etnografia comparativa de uma escola pública e de uma escola privada de Porto Alegre durante a pandemia de Covid-19 em 2020 e 2021**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Orientador: Ruben George Oliven

Porto Alegre, 28 de março de 2022.

Resultado: Aprovada com louvor.

BANCA EXAMINADORA:



---

Ruben George Oliven  
Departamento de Antropologia  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)



---

Alexandre Silva Virginio  
Departamento de Sociologia  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

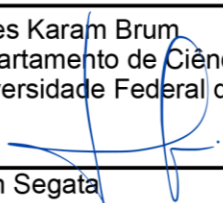


Última modificação: 10:46

---

Ceres Karam Brum  
Departamento de Ciências Sociais  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

---



Jean Segata  
Departamento de Antropologia  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

## AGRADECIMENTOS

Diferentes clichês poderiam ser utilizados para descrever a importância de cada pessoa elencada nesta seção – mas o cerne de todos que me vêm à cabeça é reforçar que as melhores jornadas são aquelas compartilhadas. A pandemia, mais do que nunca, deixou nítida a importância das redes de apoio, ainda que essa sustentação seja feita por meio de uma tela.

De forma nada surpreendente, o local de ouro, a primeira fila de lugares do espetáculo da minha vida é (e sempre será) deles: meu núcleo familiar. Os únicos que realmente sabem as batalhas travadas nos últimos anos. À Elizabeth Peres, meu maior tesouro, minha força, meu exemplo de resiliência, de persistência, e ao mesmo tempo, de carinho, de afeto, de amor. Te ter no meu dia a dia é o maior presente que eu poderia ter. Ao Luiz Afonso Peres, eu dedico cada linha deste escrito, que representa tudo o que construímos juntos, nossos interesses, nossas conversas, nossas trocas. Afinal, é por ti e por mim, nunca esqueça disso. À Daniela Ribeiro, meus agradecimentos se estendem por (quase) 30 anos: por me receber, por me amar, por me proteger, por acreditar em mim muito mais do que eu mesma, por me defender e por me ensinar a fazer tudo isso por mim, por ti, e agora, pelo nosso Ramon. Ao Anderson Mendonça, vulgo Pancho, agradeço por todos esses anos de convivência, de carinho e de muitas risadas – e, é claro, pela maior joia que vocês poderiam ter fabricado.

Pelos (até agora) 12 anos de parceria, de amadurecimento, de crescimento, de respeito, de carinho e de amor, agradeço ao meu companheiro, Marcelo Schultz. Os últimos anos não foram nada fáceis e reitero meu profundo agradecimento por todo o acolhimento, toda a paciência e toda a compreensão que tiveste comigo. Ter alguém em quem se confia de olhos fechados para dividir as piores tempestades é muito mais importante do que para festejar as alegrias.

Em especial, agradeço ao meu orientador, professor Ruben George Oliven, por ter acolhido uma desconhecida que enviou um tímido e-mail, em 2019, sem grandes pretensões de resposta. Desde então, me sinto honrada e extremamente grata por poder contar com teus conselhos e com tuas pertinentes contribuições – fora a paciência nos momentos de crise existencial.

Agradeço ao professor Arlei Sander Damo, atual Coordenador do PPGAS/UFRGS, pela receptividade, pela abertura e pelas oportunidades que me confiou. É um prazer trabalharmos juntos. Estendo o agradecimento aos colegas do GAEP, pelo compartilhamento intelectual e, mais do que isso, pelo ótimo pontapé que foram como minha “primeira experiência acadêmica”.

Ao corpo docente do PPGAS, em especial aos professores Jean Segata e Fabiene Gama, pela receptividade, pelos conhecimentos compartilhados e pelas oportunidades confiadas.

Agradeço ao professor Alexandre Virginio e a todas as colegas do NECPO (Jenifer, Camila, Ammanda e Débora) pela construção conjunta e pelo carinho.

Aos amigos de longa data – Nátali, Lindsay, Luiza, Júlia (Pêra), Daniel, Camila, Henrique, Priscila e Robson – obrigada pela compreensão e desculpa o sumiço! Juro que agora vou responder às mensagens ignoradas há alguns meses. Brincadeiras à parte, agradeço pelos longos anos de amizade e estou pronta pros próximos 30.

Às três mulheres que me ensinaram que “se eu senti, é legítimo”, agradeço pelo apoio, pela escuta, pelo acolhimento e, mais do que nunca, por este encontro. Jenifer, Júlia e Taciana, que honra ter mulheres como vocês para me inspirar. Estamos juntas!

Não posso deixar de agradecer à Cristiane Miglioranza, colega de trabalho que se tornou uma grande amiga e confidente. Te agradeço pela escuta dos áudios “podcasts”, por todos os respiros nos momentos de pânico e pelos grandes conselhos. Conta comigo!

Aos colegas do Contraponto, agradeço pelos encontros (na sua maior parte virtuais, mas com a força da presencialidade nos nossos desabafos e no nosso acolhimento). Me encontrar com vocês, por muitas semanas, foi o respiro em meio ao caos destes últimos dois anos. Obrigada!

Por fim, gostaria de agradecer a uma pessoa que passou de forma rápida pela minha vida, mas como ela fazia com todos que a conheciam, tornou esses momentos inesquecíveis, cheios de aprendizado e de muito carinho. Gisele Segobia, quero levar tua luz e teus ideias, dos quais compartilhamos muito, por todos os lugares que eu for – e tua filha (Lulu), o maior presente que tu poderias ter deixado nesse mundo, também.

Agradeço aos membros da banca, professora Ceres Karam Brum, professor Alexandre Virginio, professor Jean Segata e professor Ruben Oliven, por constituírem este rito de passagem e o tornarem um agradável ambiente de aprendizados, esclarecimentos e trocas, que extrapolam a formação acadêmica.



*“Num país como o Brasil, manter a esperança viva  
é em si um ato revolucionário”.*

(Paulo Freire – Pedagogia da Esperança)

## RESUMO

O ensino remoto emergencial, observado de 2020 a 2021 durante a pandemia de Covid-19, sob o lócus de estudantes e educadores de uma escola pública e uma escola privada de Porto Alegre/RS, além de saberes situados, reverbera questionamentos para fora deste marco temporal extraordinário. Obtidos através da realização de entrevistas exploratórias e observação participante em encontros síncronos das instituições, os achados etnográficos podem ser categorizados entre os educadores (professoras e coordenações pedagógicas) e os estudantes. Para além do tratamento superficial da desigualdade educacional e do seu agravamento a partir da realização do ensino em formato online, as observações realizadas em aulas síncronas das duas instituições de ensino trouxeram, além de fatores até então pouco cogitados pela literatura brasileira para este agravamento (tecnológicos, familiares, emocionais e de infraestrutura doméstica), comportamentos, personalidades, linguagens e referências culturais diferentes de acordo com a classe social e o gênero do estudante. Do ponto de vista dos profissionais educacionais, à realidade dura das educadoras da instituição pública (baixos salários, acúmulo de disciplinas, extensa carga horária de trabalho e triplas jornadas) se somam descobertas sobre o relacionamento professor-aluno que levam a crer, por exemplo, que componentes geracionais, gênero ou disciplina ministrada não são fatores responsáveis pela facilidade (ou não) do estabelecimento dessa relação. Em respeito à LGPD (Lei Geral de Proteção de Dados), para retratar situações peculiares que não são suficientemente descritas pela utilização de palavras em texto, são incorporadas ilustrações realizadas pela autora.

**Palavras-chave: Educação. Ensino remoto. Pandemia. Covid-19.**

## **ABSTRACT**

The emergency remote teaching, observed from 2020 to 2021 during the Covid-19 pandemic under the locus of students and educators of a public school and a private school in Porto Alegre, RS, Brazil, beyond situated knowledge, reverberates questionings out of this extraordinary time frame. Obtained through exploratory interviews and participant observation in synchronous meetings of the institutions, the ethnographic discoveries can be categorized between the educators (teachers and pedagogical coordinators) and the students. In addition to the superficial treatment of educational inequality and its aggravation by teaching online, the observations made in synchronous classes at the two educational institutions brought to light, besides factors hitherto barely considered by the Brazilian literature for this aggravation (technological, family, emotional, and domestic infrastructure), different behaviors, personalities, languages, and cultural references according to the student's social class and gender. From the point of view of educational professionals, the harsh reality of public institution educators (low wages, accumulation of school subjects, extensive workload, and triple shifts) is added to the findings on the teacher-student relationship that lead us to believe, for example, that generational aspects, gender, or school subject are not factors responsible for the ease (or not) of establishing this relationship. In respect to the LGPD (Brazil Law of Data Protection), to portray peculiar situations that are not sufficiently described by the use of words in text, illustrations made by the author are incorporated.

**Keywords: Education. Remote teaching. Pandemic. Covid-19.**

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de Porto Alegre .....	30
Figura 2 – Reputação online da escola pública .....	32
Figura 3 – Comentário online sobre o Enem .....	36
Figura 4 – Comentário online sobre o Enem .....	36
Figura 5 – Problemas domésticos .....	43
Figura 6 – Visualização de tela 100% .....	46
Figura 7 - Visualização de tela 50% .....	46
Tabela 1 – Raça e cor dos professores estaduais.....	58
Figura 8 – Slide do professor Roberto.....	63
Figura 9 - Slide do professor Roberto .....	64
Figura 10 – Slide de aluno público .....	65
Figura 11 - Slide de aluno público .....	66
Figura 12 - Slide de aluno público .....	66
Figura 13 – Slide de aluno público .....	66
Figura 14 - Slide de aluno público .....	67
Figura 15 - Slide de aluno público .....	67
Figura 16 – Slide da professora Maria .....	68
Figura 17 – Slide da professora Maria .....	68
Figura 18 – Slide da professora Silvana .....	69
Figura 19 – Aula expositiva da professora Maria.....	69
Figura 20 - Aula expositiva da professora Maria .....	70
Figura 21 – Jogo interativo de matemática.....	73
Figura 22 – Jogo interativo de matemática.....	73
Figura 23 - Câmeras voltadas para a parede .....	86
Figura 24 – Quantidade de câmeras ligadas na escola privada .....	87
Figura 25 - Microfone Britney e kit gamer estudante particular.....	95
Figura 26 – Estante dos sonhos.....	101
Figura 27 – Móveis planejados .....	102
Figura 28 – Iluminação de cômodo - aluno particular.....	102
Figura 29 – Iluminação de cômodo - aluno particular.....	103
Figura 30 – Sancas de aluna particular.....	104

Figura 31 - Aparelhos de ar-condicionado.....	105
Figura 32 – Ambiente de fundo de aluna pública .....	106
Figura 33 – Cômodo de aluna pública.....	107
Figura 34 – Intruso.....	109
Figura 35 – Empregada doméstica .....	110
Figura 36 – Ambiente de trabalho de Giovanni .....	111
Figura 37 – “Selfie” .....	117
Figura 38 – Sequência de olhares.....	120
Figura 39 – QR Code para acesso a animação.....	120
Figura 40 – Reprodução de movimentos na tela de navegação .....	121
Figura 41 – Sequência de olhares.....	122
Figura 42 – QR Code para animação.....	122
Figura 43 – Conversas durante a aula .....	124
Figura 44 – Mensagens em alemão de aluno público .....	132
Figura 45 – Comentários no chat .....	133

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CETIC.br	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CGI	Comitê Gestor de Internet no Brasil
CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
MEC	Ministério da Educação
NIC	Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR
OMS	Organização Mundial da Saúde
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGAS	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM Universidade Federal de Santa Maria

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

## **APOIO DE FINANCIAMENTO CAPES**

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



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
<b>1. 7KM E DOIS MUNDOS DIFERENTES: CONTEXTUALIZAÇÃO, INSERÇÃO NO CAMPO E DESIGUALDADE EDUCACIONAL .....</b>	<b>29</b>
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS.....	29
1.2. SOBRE OS ÍNDICES GOVERNAMENTAIS – AFINAL, O ENEM MEDE O QUÊ? .....	34
1.3. A PANDEMIA E O APARTHEID ESCOLAR E DIGITAL.....	39
1.4. ENTRE E-MAILS E MENSAGENS DE WHATSAPP – A INSERÇÃO NO CAMPO .....	41
<b>2. A PANDEMIA NA PERSPECTIVA DAS EDUCADORAS .....</b>	<b>48</b>
2.1. A INSERÇÃO DAS ESCOLAS NO AMBIENTE DIGITAL.....	48
2.2. GERAÇÃO, GÊNERO E ETNIA – MARCADORES SOCIAIS DOS EDUCADORES.....	56
2.3. “RESULTADO: SOBRECARGA E FRUSTRAÇÃO”: SAÚDE EMOCIONAL DAS EDUCADORAS NA PANDEMIA .....	59
2.4. “EU ADORO ESSAS FRESCURINHAS!”: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO ENSINO REMOTO .....	62
2.5. AFETO, INDIFERENÇA E RISPIDEZ: A RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE .....	75
<b>3. PARTICIPAÇÃO, ESTRUTURAS E MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES NOS ENCONTROS .....</b>	<b>80</b>
3.1. (A FALTA DE) ALUNOS NEGROS NOS ENCONTROS SÍNCRONOS - MARCADORES SOCIAIS DOS ESTUDANTES.....	80
3.2. “TEM ALGUÉM AÍ?” - PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NAS AULAS ONLINE.....	84
3.3. HEADPHONES E CADEIRAS GAMER: A INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA DOS ESTUDANTES.....	93
3.4. INFRAESTRUTURA DOMÉSTICA E SEUS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM .....	100
<b>4. PEQUENAS SITUAÇÕES, RELEVANTES REFLEXÕES.....</b>	<b>115</b>
4.1. OS MOVIMENTOS CORPORAIS E O QUE ELES FALAM SEM FALAR 116	
4.2. O “CAMINHAR DAS PUPILAS” E AS RISADAS SILENCIOSAS.....	119
4.3. “GOSTO DA GRÉCIA DESDE A FALIDA REVISTA RECREIO” – CONSUMO CULTURAL ENTRE OS JOVENS .....	126

4.4. “O PROFESSOR DE RELIGIÃO É UM FILHO DA PUTA” E OUTRAS FALAS DIFÍCEIS DE ESQUECER.....	131
4.5. O NERVOSISMO PELA PRESENÇA E O LAÇO AFETIVO ENTRE ESTUDANTES NA ESCOLA PÚBLICA.....	134
<b>CONSIDERAÇÕES (E AMARRAÇÕES) FINAIS .....</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>143</b>

## INTRODUÇÃO

Instabilidades de conexão, falta de energia, interrupções inesperadas, ruídos de reformas nos vizinhos e miados de gatos... Meu imaginário da antropóloga em campo, em movimento, com seu diário de campo embaixo do braço foi abruptamente atropelado pela locomotiva desgovernada da pandemia de Covid-19 e suas exaustivas horas de pesquisa à distância, em frente ao computador.

Logo no início do mestrado, no primeiro semestre de 2020, essa dissertação pretendia observar de que maneira a multiplicidade de identidades envolvendo gênero e sexualidade interagiria no ambiente escolar, assim como identificar como os adolescentes se enxergam e se posicionam sobre essas questões. Também objetivava determinar como os papéis de gênero e sexualidade construídos socialmente se revelam nas novas gerações e mapear quais suas influências acerca dessas temáticas (família, amigos, professores, personalidades da internet, redes sociais ou sites).

Objeto definido, leituras iniciadas, contatos com escolas vislumbrados... Eis que, no final de minha primeira semana de aula, eu, meus planos, minha pesquisa e minha saúde mental fomos atingidos pela pandemia resultante do Covid-19. Assim como a maioria do país (e do mundo), achei, em meus inocentes pensamentos, que o isolamento social se encerraria após três, quatro, no máximo, seis meses de *lockdown*. Obviamente, como sabemos, essa não foi a realidade. Escrevo esta introdução em dezembro de 2021, quando acumulamos mais de 615 mil mortes no Brasil e somos, mais uma vez, aterrorizados com uma nova variante chamada “Ômicron”, sobre a qual pouco sabemos.

Logo após os primeiros meses de pandemia, com a confirmação de que ela se estenderia por muito mais tempo do que eu esperava, aceitei que precisaria adaptar minha pesquisa à realização de aulas remotas online imposta pelo isolamento social. Quando percebi que a pesquisa que havia definido não poderia ser executada de forma virtual, tendo em vista que se tratava de uma observação sobre a interação dos estudantes na sala de aula, tangenciada por aspectos não-conscientes (que, portanto, não poderiam ser descritos em entrevistas), foi o momento de analisar, dentro das minhas áreas de interesse, o que seria exequível neste contexto. Esse movimento de retorno ao tema, às perguntas e hipóteses, diante de situações adversas, representa,

segundo Fonseca (1999), um dos cerne da prática antropológica. “Muitas vezes o ‘problema’ focado sofre uma transformação radical em função de preocupações que só vêm à tona através da pesquisa de campo” (FONSECA, 1999, p. 60), no meu caso, através de um cenário digno de um quadro de Dalí.

Fonseca (1999) ainda afirma que a etnografia, tal qual sua noção desde o trabalho de Malinowski, deve ser constantemente ressignificada para se ajustar a novos contextos. Neste momento, já tinha consciência de que minha pesquisa precisava ser adaptada de forma que fosse realizada em formato remoto. Referindo-se às pesquisas realizadas na internet, Hine et al. (2020) defendem a adaptabilidade da etnografia, principalmente frente às novas condições apresentadas pelas tecnologias digitais. Segundo as autoras, “a natureza adaptável da etnografia significa que ela é ‘*boot-strapped*’<sup>1</sup>, construída peça por peça, à medida que o etnógrafo desenvolve seu entendimento através de etapas incrementais e descobre aquilo sobre o qual quer saber” (HINE et al., 2020, p.8).

Relutante com a possibilidade de meu trabalho ter “validade” devido à temporalidade específica da pandemia, a construção do novo tema só foi possível graças aos conselhos e incentivos de meu orientador, Prof. Ruben Oliven. Deixando de lado a perspectiva de gênero, inexecutável neste momento, decidi me atentar para uma importante abordagem da educação, do ponto de vista da desigualdade de ensino existente no Brasil entre instituições públicas e privadas, já consolidada através dos números dos índices governamentais. O ingresso nos estudos de educação, embasados por estudos antropológicos foi possível a partir das aproximações entre a área, em direção à educação, feitas por autoras como Josildeth Consorte (1959). Essa aproximação, no entanto, não se deu sem conflitos, afinal, conforme a autora, os cientistas sociais naquele tempo não se interessavam pelos estudos em educação.

Neusa Gusmão<sup>2</sup> e Amurabi Oliveira<sup>3</sup>, outros dois importantes nomes da área, afirmam que, no campo brasileiro, o diálogo entre a antropologia e a educação

---

<sup>1</sup> “A expressão utilizada pela autora indica algo que é feito por partes, feito pouco a pouco e de forma incremental” [nota das tradutoras]. (HINE et al., 2020, p.8).

<sup>2</sup> GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. Santa Maria: Educação, v. 34, n. 1, 2009. Pp. p. 29-46. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1586>

<sup>3</sup> OLIVEIRA, Amurabi. Uma antropologia fora do lugar? Um olhar sobre os antropólogos na educação. Porto Alegre: Horizontes Antropológicos, ano 23, n. 49, 2017. pp. 233-253. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/W3JdCsMXcgNFVW3TxFdYfL/?format=pdf&lang=pt>

permanecem, até hoje, um campo em processo de constituição, marcado por inúmeras tensões. Ainda que, segundo Amurabi Oliveira, a educação siga ocupando um lugar periférico na agenda de pesquisa antropológica brasileira, além dos nomes citados até aqui, há vários outros pesquisadores desenvolvendo levantamentos nas mais diversas abordagens da educação. É o caso, por exemplo, de Nilma Lino Gomes<sup>4</sup>, que tem trabalhos em torno das discussões étnico-raciais nas escolas e nas teorias educacionais, de Bóris Maia<sup>5</sup>, que aborda práticas pedagógicas, violências e desigualdades em alguns de seus livros, e Marion Quadros<sup>6</sup>, com publicações que elencam reflexões sobre diversidade, educação e formação de educadores.

Os estudos de Consorte foram alguns dos pioneiros a inserir o recorte de classes na escola pública, o que impressionou pessoas interessadas na pauta educacional na época, como Anísio Teixeira. De um ponto de vista um pouco diferente das pesquisas acadêmicas (quantitativo), há décadas são realizados estudos sobre as diferenças e as semelhanças entre a educação pública e a educação privada, principalmente no que tange ao ensino básico. Estatísticas governamentais, como o Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), quantificam a qualidade do ensino das escolas e apresentam relatórios comparativos entre elas. A discrepância entre os números das escolas públicas em relação às particulares é uma realidade nos resultados destes levantamentos e refletem o processo moderno de mercantilização da educação. Ainda que eu concorde com Santomé (2003), Bourdieu (1998) e Chauí (2018) quando problematizam tais índices, também se faz necessário atentar para o fato de que eles representam uma ferramenta essencial para os discursos de ataque ao ensino público.

A pandemia exigiu que as práticas educativas presenciais fossem interrompidas e novas formas de ensino, realizadas de forma remota, fossem inseridas no cotidiano das escolas. Neste cenário, reportagens dos principais veículos

---

<sup>4</sup> GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n.1, 2012. Pp. 98-109.

<sup>5</sup> MAIA, Bóris. *Vida de escola: uma etnografia sobre autoridade e carisma na educação*. Rio de Janeiro: Eduff, 2019.

<sup>6</sup> QUADROS, Marion. O diálogo entre Antropologia e Educação: Experiências com a diversidade na formação de professores da educação básica. *Belém: Amazônica Revista de Antropologia*, vol. 7, n. 1, 2015. Pp. 244-263. Disponível em:

<https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/2158/2458>

de informação afirmavam que o abismo já existente entre as escolas públicas e privadas foi agravado. A falta de acesso a equipamentos e internet, assim como estruturas domésticas precárias, segundo estes portais, trarão reflexos ainda mais graves de evasão escolar e dificuldades de aprendizagem (AS ESCOLHAS, 2021; FECHAMENTO, 2021; UM OLHAR, 2020). Neste contexto pandêmico, como ficam as disparidades já existentes entre ensino público e privado? Elas são mantidas? São aumentadas? São reduzidas? Quais fatores influenciam nesses movimentos? A principal explicação para tal diferenciação, caso observada, é realmente a questão de acesso às tecnologias e conexões? Existem aproximações entre as dificuldades relatadas pelas professoras das escolas públicas para com as escolas privadas? Ou apenas contrastes?

Foi a partir destes questionamentos que cheguei ao objeto atual dessa dissertação: as aproximações e os distanciamentos entre uma escola pública e uma escola privada de Porto Alegre no contexto de ensino remoto emergencial na pandemia de Covid-19. O objetivo geral é observar a assiduidade, o funcionamento e a participação dos estudantes nas aulas online de uma instituição pública e uma instituição privada de ensino básico. Tal observação traz inquietações secundárias, que se inseriram no projeto enquanto objetivos específicos, como: identificar quais fatores interferem na participação dos estudantes nas aulas, e se a infraestrutura domiciliar pode ser considerada um destes fatores. Ainda seria interessante perceber os perfis de interação de cada escola, as personalidades, as linguagens e as referências, ou seja, o capital cultural (BOURDIEU, 1998) dos estudantes. Para além da perspectiva dos alunos, outro objetivo secundário foi o de identificar como se dá a preparação e o planejamento das professoras e equipes pedagógicas, assim como o suporte (no caso das escolas particulares, por parte das mantenedoras, e, no caso das públicas, por parte do Governo do Estado, via Secretaria de Educação) para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial.

O tema, o objeto e os objetivos definidos deixam nítida a escolha de uma perspectiva comparativa nesta pesquisa. Ao estabelecer paralelos entre os aspectos observados na escola pública e na escola privada, propondo não apenas oposições, mas também aproximações, estabeleço relações com as definições de Radcliffe-Brown (1951) de “método comparativo”. O autor defende a importância dos estudos comparativos sistemáticos na antropologia – e afirma que, sem eles, a antropologia

se tornaria “apenas historiografia e etnografia”. Para Radcliffe-Brown, o objetivo da comparação, na antropologia, é explorar as variedades de formas da vida social como base para o estudo teórico dos fenômenos sociais humanos.

Para seguir a definição das estratégias metodológicas, realizei, ainda no primeiro semestre de 2020, entrevistas exploratórias com algumas professoras da rede pública estadual. Solicitei contatos à minha irmã, graduada em biologia (licenciatura), de colegas e conhecidos que estivessem atuando na educação básica. Iniciei contato com duas professoras de instituições diferentes – ambas lecionavam disciplinas das ciências humanas – que, após os primeiros encontros, também compartilharam contatos de demais colegas das mesmas ou de outras instituições. Já nestas primeiras aproximações, ainda que sob indicação, percebi um dos maiores percalços da pesquisa: a dificuldade de interação com professores e equipes diretivas. Nessa primeira etapa, diversas mensagens (assim como o modelo abaixo) que enviei não obtiveram retorno.

*[Tratativa inicial, mencionando quem indicou o contato].* Meu nome é Fabíola, sou mestranda em Antropologia Social (UFRGS). Meu projeto de dissertação do mestrado pretende observar de que maneira a multiplicidade de identidades envolvendo gênero e sexualidade interage no ambiente escolar, assim como identificar como os adolescentes se enxergam e se posicionam sobre essas questões. Pretendo, ainda, verificar de que maneira as escolas inserem o debate sobre gênero e sexualidade na sua grade curricular. No segundo semestre de 2020, pretendia iniciar o trabalho de campo em sala de aula. Infelizmente, por conta da pandemia, vou precisar reestruturar o projeto para um formato online, tendo em vista a falta de prognóstico quanto à retomada das atividades escolares presenciais. Com a ajuda do meu orientador (Ruben Oliven – PPGAS), decidi que a melhor forma de adaptar essa inserção se daria através do contato com professores de sociologia, ou áreas afins. Por isso, estou entrando em contato contigo.

Tenho acompanhado através da mídia as tentativas da SEDUC de implementar o ensino remoto/à distância nas escolas estaduais e, entro em contato contigo, primeiramente, para perguntar qual a realidade dessa situação (até mesmo para ponderar o quão efetiva poderá ser minha pesquisa nesse formato). Em seguida, para perguntar se seria possível, de alguma maneira, poder contar com teu auxílio na minha pesquisa. Conforme comentei acima, ainda estou nesse processo de tentar “transferir” a coleta presencial para online (mesmo sabendo que perderei muitas experiências nessa mudança). Meu orientador sugeriu realizar algumas conversas (individuais e em grupo) com os estudantes, mas estou aberta às tuas sugestões, entendendo que conheces melhor as dinâmicas que funcionam com eles, assim como a acessibilidade dos mesmos à internet. Podemos, inclusive, construir dinâmicas em conjunto, que possam suscitar debates em temáticas interessantes ao currículo da disciplina e, que, ao mesmo tempo, auxiliem na minha pesquisa de campo. (Primeira mensagem de contato enviada pela autora aos professores vislumbrados).

Durante o processo, foram realizadas seis entrevistas, com quatro professoras responsáveis por disciplinas das áreas de humanas (história, sociologia e filosofia) e duas professoras responsáveis por disciplinas da área de exatas (matemática). Neste momento, fez-se importante afirmar o compromisso com o anonimato de todas as professoras citadas nesta dissertação. Norteada pela Lei Geral de Proteção de Dados<sup>7</sup> e pelo Código de Ética da Associação Brasileira de Antropologia, decidi respeitar a solicitação das educadoras, que relataram, em diversos momentos, medo das possíveis represálias da Secretaria de Educação do Estado. Assim como Fonseca (2008, p. 42), penso que “o anonimato das personagens no texto etnográfico não implica necessariamente numa atitude politicamente omissa do pesquisador. Muito pelo contrário”.

Neste caso, optar pela proteção das professoras, através do seu anonimato, também é um posicionamento político: diante disso, utilizarei pseudônimos para identificá-las. A utilização de tais nomes também representa uma posição ideológica, e, assim como Fonseca (2008), ainda acredito que seja uma “maneira de lembrar a nossos leitores e a nós mesmos que não temos a pretensão de restituir a ‘realidade bruta’ (e nem por isso consideramos a antropologia uma ciência ‘menor’)” (FONSECA, 2008, p. 49).

As conversas realizadas nas entrevistas exploratórias foram extremamente importantes para a definição do objeto e do tema de pesquisa, além, é claro, de contribuir com o estabelecimento de alguns contatos para a futura observação. O estabelecimento destes contatos, que se realizaria de forma mais fácil na presencialidade (visitando a escola e solicitando acesso à direção ou à coordenação pedagógica), se tornou um primeiro grande obstáculo da realização da pesquisa, como descrito acima. É claro que a presencialidade não garantiria completo êxito nesta aproximação, mas é mais fácil ignorar ou esquecer de responder um e-mail ou uma mensagem enviada por plataformas de internet.

De um ponto de vista extremamente pessoal, foi, em um primeiro momento, uma frustração precisar adaptar a pesquisa a fim de realizá-la de forma online. Realizei graduação em comunicação social e a execução de pesquisas quantitativas

---

<sup>7</sup> A Lei Geral de Proteção de Dados (13.709/2018) tem como foco a criação de um cenário de segurança jurídica, com a padronização de regulamentos e práticas para promover a proteção aos dados pessoais de todo cidadão que esteja no Brasil, de acordo com os parâmetros internacionais existentes. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/servicos/lgpd/o-que-e-a-lgpd>. Acesso em: 02 mar. 2021.



e qualitativas na, através e sobre a internet, desde o seu surgimento, configurou um terreno próprio da área. Quando se trata de análise de conteúdo de plataformas de mídias sociais nos sentimos “em casa”, ou seja, dominamos com facilidade este ambiente de pesquisa. Ingressei na pós-graduação em antropologia social com a ilusão de que estaria deixando em segundo plano as pesquisas online para me dedicar à presencialidade, seus imprevistos e suas particularidades. Mas a pandemia frustrou minhas expectativas de incorporar a imagem malinowskiana do pesquisador em campo, desbravador do mundo, e as substituiu pela poltrona do escritório e as análises digitais.

Para inserir-me no que Hine et al. (2020) entenderiam como etnografia virtual, ainda que concordando com algumas das críticas feitas por Rifiotis (2016) ao conceito<sup>8</sup>, ao mesmo tempo que compreende a importância dele para o estabelecimento da internet como campo de pesquisa antropológica, precisei treinar o olhar “ao que não está sendo dito”. A quantidade de alunos em sala, o ligar ou não das câmeras, as expressões faciais, as interrupções surpresas, as “gafes digitais”, as conversas e os silêncios, as interações pelo chat das plataformas, ou seja, o olhar ao que é dito sem nem mesmo ser dito, em minha opinião, é o que torna o levantamento antropológico, seja ele presencial ou online, fascinante.

Portanto, ainda que tenha familiaridade com as plataformas de mídias digitais, assim como seu mapeamento, foi necessário certo esforço para aprender usos específicos para a realização de uma etnografia. Aprendizado esse que foi sendo realizado durante o processo de pesquisa, ao passo que fosse necessário. De início, não foi fácil, e o caderno de campo guarda alguns relatos de momentos que fui pega de surpresa pela inexperiência em utilizar alguns recursos. Foi nestes momentos que vivenciei a “agência dos objetos” discutida por Latour (2012) e Rifiotis (2016), na tentativa de superar a dicotomia humano/não-humano, com raízes nas primeiras reflexões de Mauss.

Além de “determinar” e servir de “pano de fundo” para a ação humana, as coisas precisam autorizar, permitir, conceder, estimular, ensejar, sugerir, influenciar, interromper, possibilitar, proibir etc. A ANT [teoria ator-rede] não alega, sem base, que os

---

<sup>8</sup> Rifiotis (2016) sistematiza as críticas ao conceito de etnografia virtual em três eixos analíticos: a metáfora do olhar; o “repovoamento” do social; e o caráter produtivo da descrição, trazendo para o debate as contribuições da teoria ator-rede e destaca as possibilidades analíticas que se desenham para a pesquisa da cibercultura.

objetos fazem coisas “no lugar” dos atores humanos: diz apenas que nenhuma ciência do social pode existir se a questão de o quê e quem participa da ação não for logo de início plenamente explorada, embora isso signifique descartar elementos que, à falta de termo melhor, chamaríamos de não humanos. (LATOIR, 2012, p. 108).

A ambientação nas plataformas de realização de chamadas online, como Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, Jitsi e Discord, sem dúvidas foi imprescindível para quem imergiu nas tecnologias digitais para realização da sua etnografia na pandemia. Antes deste contexto mundial específico, a utilização de tal tecnologia era restrita e era conhecida majoritariamente pelo aplicativo Skype, lançado em 2003. Mas foi durante a pandemia que aulas (de educação básica e ensino superior), uma enxurrada de reuniões e, até mesmo, baladas e cerimônias de casamento, batizados e “chás-revelação”, passaram a utilizar as plataformas de chamadas de vídeo online.

Em situações que fugiam ao meu alcance, as tecnologias, por algumas vezes, dificultaram a realização da pesquisa. Ainda que tenha contratado plano de internet wi-fi com uma considerável velocidade, de tecnologia fibra ótica, perdi partes de aulas por ter imprevistas instabilidades de conexão. A observação em tela de celular comprometia a visualização das câmeras, tanto pela quantidade de telas visíveis (não há a opção de diminuição de porcentagem de visualização, como o computador), quanto pela qualidade da imagem, que dificultava a visão dos detalhes de cada usuário. Além da contratação de plano de wi-fi, foi necessário, ainda, reforçar o plano de dados móveis (4G) do meu smartphone, visto que quando as instabilidades do wi-fi ocorreriam, improvisava ancorando o acesso à internet do pequeno aparelho ao notebook que utilizava para a observação dos encontros.

Algumas vezes o problema era pior: a falta repentina de energia elétrica na região em que resido, na maioria das situações, causada por eventos meteorológicos (chuvas e tempestades, acompanhadas de quedas de árvores), além de cessar a transmissão do wi-fi pelo modem, condicionava a observação à duração da bateria dos equipamentos (notebook e celular), que, pelo tempo de uso, duravam menos que a carga necessária para os períodos completos de aula. Também havia dias em que os próprios equipamentos, principalmente meu notebook, não cooperavam e, repentinamente, apresentavam problemas na execução de áudio, lentidão ou congelamento de telas.

Além dos aprendizados ligados às tecnologias de comunicação, os imprevistos e as gafes digitais também foram meus companheiros de observação. Por sorte, visando não atrapalhar o andamento “natural” das aulas online, mantive minha câmera desligada durante todos os períodos, com exceção de minha primeira participação, quando fui apresentada às turmas. Por isso, grande parte dos imprevistos que vivenciei “apenas” atrapalharam a mim mesma (e, em certos momentos, à minha pesquisa).

A maioria dos tutores de *pets*<sup>9</sup> deve ter tido, em algum momento das atividades remotas, sua atenção desviada de uma reunião ou aula por eles. Comigo não foi diferente. Em muitos momentos, fui surpreendida por latidos e miados em frente à porta do quarto emitidos pelos transeuntes de quatro patas que solicitavam passagem aos demais cômodos da casa. Essas situações, somadas às passagens em frente ao computador, às escaladas de mesa e pisadas no teclado e no mouse, ainda que por alguns segundos, desviaram a atenção e levaram a visão a perder movimentos extremamente rápidos que suscitariam reflexões interessantes à dissertação. Sem esquecer das interrupções por familiares, das interferências sonoras de reformas nas redondezas e dos contatos inesperados pela campainha.

O cansaço e a sonolência que acompanham certos momentos de monotonia nas observações online também foram relatos razoavelmente frequentes em meu diário de campo. A facilidade da realização da imersão no campo sem necessitar de grandes deslocamentos, no conforto de casa (nos dias mais frios, por exemplo, enrolada em uma coberta), também deixava o corpo mais suscetível ao relaxamento e, por vezes, ao sono. A carga de trabalho e de entregas da pós-graduação colaboraram para a existência, em diversos momentos, de relatos como “Comecei a ficar com muito sono, estou com uma carga grande de coisas sendo feitas nos últimos dias/semanas...”, “Tô caindo de sono”, “Tô me segurando para não dormir”, e, até mesmo “Cochilei por 5 minutos kkk [risadas]”. Diante deles, refletirei, em outro momento dessa dissertação, sobre a eficácia, em termos de atenção e compreensão de conteúdo, das aulas remotas, principalmente nas realidades de alunos de escolas

---

<sup>9</sup> Termo utilizado para fazer referência ao indivíduo responsável pela saúde e pela alimentação, mas também pela segurança, educação e pelo afeto dos pets (palavra com origem na língua inglesa que designa animais que vivem em ambientes domésticos).

públicas que necessitam auxiliar nas tarefas de casa, cuidar de irmãos ou até mesmo executar atividades assalariadas durante a pandemia.

Os efeitos físicos das observações realizadas em casa, caracterizadas pela extensa carga horária diária em frente ao computador, sentada em uma cadeira de escritório, trouxeram, além dos efeitos citados há pouco – sonolência e cansaço – dores musculares e até mesmo processos inflamatórios nas articulações. Para além do eixo de análise das relações entre humanos não-humanos, e, nesse caso, dos reflexos físicos que essas relações impõem a todos os elementos envolvidos, essa experiência autocentrada reitera o ponto levantado por Hine et al. (2020) da corporificação da presença digital.

Para a autora, é imprescindível afirmar o “estar online” enquanto uma experiência corporificada, afinal, “os eventos no ciberespaço também evocam reações emocionais e físicas em um usuário inescapavelmente corporificado” (HINE et al., 2020, p. 24). Essa percepção aquece a discussão sobre uma pretensa divisão, há alguns anos amplamente criticada, entre um mundo “real” e um mundo “virtual”. Ela argumenta: “A complexidade das múltiplas maneiras de ser não se trata apenas de uma alternância entre a imersão online e as presenças físicas. [...] Portanto, mesmo que às vezes possa ser imersivo, o mundo online não necessariamente substitui ou repõe a experiência corporal” (HINE et al., 2020, p. 25).

As particularidades da etnografia realizada em contexto digital<sup>10</sup> foram sendo descobertas ao longo do processo, e suscitando adaptações e novas estratégias para a realização da observação. De forma nada programada, em minha primeira participação na escola particular, além das várias páginas de descrição textual, senti a necessidade de rabiscar elementos visuais que me chamavam atenção. Foi assim, em um ímpeto, sem nenhum planejamento, que utilizei o desenho como ferramenta etnográfica pela primeira vez, para descrever e ilustrar percepções intraduzíveis em palavras. Comprovei, na prática, o que Kuschner (2018) define como a busca de uma alternativa para uma experiência que não poderia ser registrada nem verbalmente nem fotograficamente, desdobrando-se em uma rica colaboração que vai “além da mera ilustração”. A rapidez com que as ações acontecem em frente às câmeras

---

<sup>10</sup> Amplio a noção de etnografia “virtual” de Hine et al. (2020) que penso estar limitada apenas à Internet, deixando de incorporar diversos outros elementos que também integram o contexto digital (câmeras, tela, mouse e as próprias plataformas, por exemplo).

impossibilita, em alguns casos, a captura com exatidão e agilidade de um *frame* de segundo em um *print screen*. O desenho representou uma ferramenta para ilustrar estes segundos que os olhos têm a vantagem de conseguir registrar.

Com o passar do tempo (e das tentativas), fui aceitando que meu jeito de desenhar, meus traços e minhas formas são únicos – e, de nenhuma forma, inferiores a quaisquer outros. Entrar em contato, através da obra de Kuschnir (2018) com ilustrações de Taussig, que fogem das proporções estéticas de Gell, Levi-Strauss e Boas (também presentes em KUSCHNIR, 2018), foi extremamente importante para este processo. Fiz experimentos, testei ângulos, sombras, proporções... Brincar com essas possibilidades de representação me fascinou – ao mesmo tempo em que abriu um novo leque de possibilidades teórico-metodológicas.

A posição estática das mais de 30 câmeras e, por algumas vezes, a pouca movimentação dos estudantes ou a repetição de movimentos em frente a elas, permitiu que minha visão pudesse se ater aos detalhes dos ambientes de fundo de cada um. Essa é uma das maiores contribuições do desenho ao processo etnográfico: “quando desenhamos, vencemos essa ‘cegueira’ e observamos o entorno com mais cuidado e por mais tempo. Isso nos ajuda a ver mais detalhes no mundo ao nosso redor” (KUSCHNIR, 2018, p. 27). Ao mesmo tempo, a visualização da vastidão de câmeras simultâneas conferiu ao processo de observação um ritmo acelerado, tanto no que tange às anotações, quanto aos desenhos. Em alguns momentos, a ânsia de conseguir registrar, de alguma forma, tudo o que estava vendo, fez com que estes desenhos feitos às pressas fossem grandes rabiscos, quase abstratos, apenas servindo para criar “lembretes gráficos” de elementos que gostaria de representar, posteriormente, na forma de outro desenho, dessa vez elaborado com calma.

Ao passar do tempo, fui estabelecendo formas de observação e de registro diferentes para cada situação e, até mesmo, para cada escola. O desenho passou a ser utilizado para ilustrar situações específicas que aconteceram rapidamente, mas foram capturadas apenas pela minha visão, mesmo que no formato “rabisco”, para servir como lembrete. Também utilizei as ilustrações para reproduzir (me eximindo do compromisso de fazê-lo de forma exatamente fiel) detalhes de decoração, infraestrutura e até mesmo aspectos visuais da aparência dos estudantes, capturadas primeiramente através de *printscreen*. Kuschnir (2018) já previa a utilização de fotografias tiradas durante o trabalho de campo com o objetivo de produzir desenhos.

“Em algumas situações, devido à falta de tempo ou de condições adequadas de trabalho, os alunos tiraram fotos para esse fim” (KUSCHNIR, 2018, p. 21). Ou seja, assim como os pesquisadores descritos, utilizei fotografias (nesse caso, *printscreens* das telas) como forma de capturar certos momentos que exigiriam desenhos mais detalhistas, para, posteriormente, produzi-los com calma – e, inclusive, inserir elementos que não foram contemplados no instante da foto.

Os desenhos ainda “resolvem” outro importante dilema metodológico da antropologia visual: as questões de direitos de imagem, autoria e anonimato. Em respeito à Lei Geral de Proteção de Dados, além de ter recebido aviso prévio, principalmente da escola privada, quanto às exigências envolvendo tal regulamentação, os desenhos apenas destacam, de alguma maneira, os elementos que foram relevantes em minha observação. Nas ilustrações, criadas à mão livre em um *sketchbook* sem pautas, com lápis ou caneta de ponta fina, represento todos os estudantes da mesma forma: apenas com o “contorno” do rosto e do corpo em linhas pretas e, quando relevante para o relato, insiro algum detalhe, como cabelo e acessórios (óculos, fones de ouvido, brincos). Deixo de lado, portanto, as feições do rosto e os tons e formatos dos olhos, cabelos e pele.

As técnicas de ilustração e de demais formas de representação visual se mostraram interessantes escolhas metodológicas em encontros com considerável quantidade de câmeras ativas e poucas interações textuais através do chat e sonoras através do microfone. Em encontros com poucas câmeras ativas, a forma tradicional de descrição textual no diário de campo se sobrepõe às técnicas visuais. Porém, em dias em que os estudantes estavam mais participativos no microfone, respondendo, comentando, fazendo questionamentos e, até mesmo brincando com os professores e os colegas, a mais ágil escrita não conseguiria dar conta de expressões e trechos que pensava suscitar relevantes discussões e comparações nessa dissertação.

Para auxiliar nesta questão, passei a realizar gravações de áudio, feitas a partir do meu smartphone, com o objetivo de poder resgatar posteriormente falas as quais não consegui anotar a tempo. Com processo mais simples do que o desenho, as gravações de áudio exigem, no mínimo, mais 100% de investimento de tempo de observação, tendo em vista que, além do momento síncrono, é necessário escutar toda ou parte da gravação posteriormente. De qualquer forma, acredito que seja um esforço válido, pensando em não perder a espontaneidade de algumas frases ditas

pelos estudantes durante as aulas. A combinação das diversas técnicas de pesquisa mencionadas até aqui resulta neste escrito, dividido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo reúne as primeiras impressões da pesquisa: desde a procura por contatos nas escolas à efetiva inserção no campo. Foram descritos todos os avanços e retrocessos no processo de inserção nas instituições pesquisadas, entre mensagens sem retorno e respostas negativas. Ainda neste capítulo, contextualizo os colégios com os quais estabeleci vínculo, descrevendo sua história, estrutura e reputação. A partir de reflexões teóricas como Santomé (2003), Bourdieu (1998), Chauí (2018), Laval (2004), Apple (1995) e Freire (1996), realizo críticas à forma como as instituições de ensino são avaliadas pelos índices governamentais, assim como estabeleço relações entre suas percepções de desigualdade educacional no Brasil e o contexto da pandemia.

O segundo capítulo desta dissertação se direciona ao objetivo secundário de olhar para o “outro lado” da educação no isolamento, através da perspectiva de quem constrói o ensino remoto emergencial. A partir disso, no item é possível identificar como ocorre a preparação e o planejamento das professoras e equipes pedagógicas, assim como as relações de poder entre mantenedoras e governo estadual imbricadas no suporte a esta nova forma de ensino. Diante de um ponto de vista comparativo, o capítulo ainda se propõe a analisar os marcadores sociais dos educadores, identificando sua relação com a inserção das escolas no ambiente digital e com o relacionamento com os estudantes, além das estratégias metodológicas utilizadas.

A fim de alcançar nosso objetivo central, o terceiro capítulo aprofunda os relatos da observação sob a perspectiva dos estudantes. A descrição dos marcadores sociais dos jovens, principalmente no que se refere a gênero, raça e classe social facilita o estabelecimento de paralelos com questões envolvendo trabalho, evasão escolar, oportunidades, estruturas patriarcais e papéis sociais de gênero. O elemento central da pesquisa – a participação dos alunos nos encontros síncronos, exigiu, além da conciliação de novas técnicas de pesquisa, a capacidade de “recalcular a rota” e de adaptação às surpresas que foram surgindo durante a observação. O foco na participação dos estudantes no ensino remoto das duas instituições pesquisadas suscitou reflexões sobre a possibilidade das infraestruturas tecnológica, doméstica e familiar dos estudantes, assim como as suas habilidades com equipamentos

tecnológicos, interferirem na assiduidade, no funcionamento e na sua participação nos encontros síncronos.

O olhar aos detalhes é o elemento central do quarto capítulo, que descreve outras formas de interação entre estudantes e entre professores e estudantes e suscita reflexões sobre o ensino remoto e sobre as perspectivas e os posicionamentos sociais, econômicos e políticos dos jovens. Dentre as particularidades de cada instituição, tanto diálogos descontraídos como elementos de comunicação não-verbal contribuem para a construção do cenário em que os alunos vivenciaram o ensino no momento da pandemia. Movimentos corporais, olhares e algumas falas constroem este capítulo, que também versa sobre o aproveitamento e o aprendizado nas aulas remotas e extrapola as reflexões para a pauta do *homeschooling*, discutida, nos últimos anos, em espaços judiciais no país.

Ao final deste escrito, resgato as descobertas das observações que, para além da confirmação da desigualdade educacional entre escolas públicas e privadas, inseriram questões inesperadas, tanto no lócus dos educadores, quanto dos educandos, e que certamente ocasionarão reflexões que perdurarão o campo educacional afora o momento extraordinário que vivemos nos últimos dois anos.



## **1. 7KM E DOIS MUNDOS DIFERENTES: CONTEXTUALIZAÇÃO, INSERÇÃO NO CAMPO E DESIGUALDADE EDUCACIONAL**

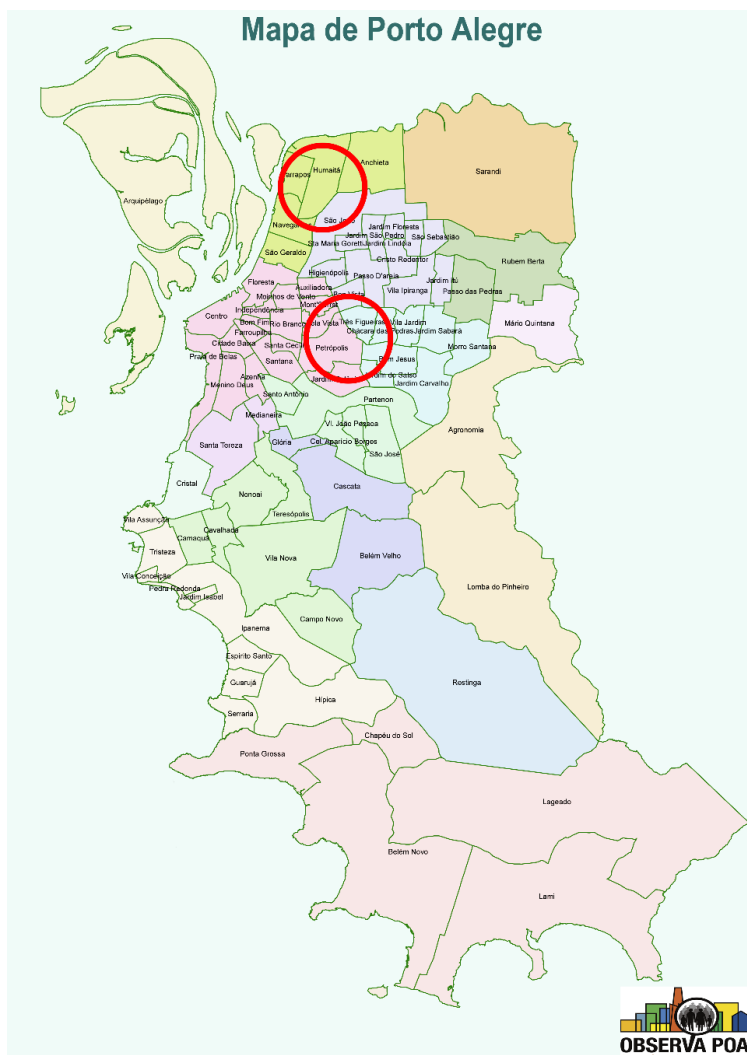
Além das descobertas etnográficas “oficiais” – aquelas que foram percebidas durante as observações nas escolas – a procura por contatos, o estabelecimento de diálogo com eles e, de fato, a inserção no campo, em minha opinião, também trouxeram reflexões e análises relevantes sobre o cenário da educação básica na pandemia. Por isto, neste capítulo descrevo o processo (nada simples) de inserção nas escolas pesquisadas, entre idas e vindas, mensagens sem retorno e indicações de contato. A contextualização das escolas com as quais estabeleci vínculo (realizada de forma a manter o anonimato das instituições), e, posteriormente, executei as observações, demonstra a discrepância em questões de estrutura (física e de pessoal), de investimento e de atividades oferecidas entre um colégio público e um colégio privado.

As primeiras percepções sobre o cenário geral das duas escolas já suscitaram reflexões sobre a desigualdade educacional no Brasil e a forma como as instituições são avaliadas por índices governamentais, a quem também podem ser direcionadas críticas e questionamentos (SANTOMÉ, 2003; BOURDIEU, 1998; CHAUI, 2018; LAVAL, 2004; APPLE, 1995; FREIRE, 1996). É possível, a partir destes primeiros contatos, pensar sobre os novos contornos que a desigualdade educacional recebeu a partir da pandemia e do contexto de ensino remoto, em decorrência do isolamento social – um dos focos centrais desta dissertação, que ainda receberá diferentes nuances nos capítulos seguintes.

### **1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ESCOLAS**

Ironicamente, com apenas 7 km de distância geográfica, as escolas que colaboraram com esta pesquisa parecem habitar mundos diferentes. Dentre diversas instituições contatadas, a observação se estabeleceu em uma escola privada de ensino básico localizada na região leste de Porto Alegre e em uma escola de ensino público situada na região noroeste do mesmo município – regiões assinaladas no mapa abaixo. Os contextos sociais das duas instituições são extremamente discrepantes e este aspecto foi planejado para que este estudo comparativo apresentasse reflexões pertinentes e condizentes com a realidade do contexto.

Figura 1 – Mapa de Porto Alegre



Mapa de Porto Alegre, com identificação dos bairros e marcação das áreas geográficas das escolas pesquisadas – uma localizada na zona norte, outra na zona leste da cidade. (Fonte: ObservaPoa)

O colégio particular conta com uma ampla gama de serviços além das aulas tradicionais, exigidas pelo currículo do ensino básico. A escola hoje apresenta duas sedes em Porto Alegre, sendo uma delas destinada a bolsistas de Ensino Fundamental. Com mais de 135 anos de fundação, localizada em bairro nobre, a sua mensalidade, para o Ensino Médio, custava quase R\$3 mil em 2021. Atendendo a estudantes do berçário ao Ensino Médio, a infraestrutura física da instituição conta com bibliotecas, salas de recreação, salas multidisciplinares, laboratórios de aprendizagem, salas de dança, música e artes, 2 auditórios, playground, ginásio, 2 quadras esportivas abertas, campo de futebol e pista de atletismo. Ainda são oferecidos clubes e grupos de aprendizagem (de ciências, química, teatro, astronomia, empreendedorismo, relações internacionais) e atividades

extracurriculares, como atividades físicas (ginástica artística, ballet, judô, atletismo, vôlei, basquete, capoeira, esgrima), atividades artísticas (guitarra, violão, canto, teclado, mangá) e tecnológicas (ilustração digital, prototipagem e robótica).

A ampla gama de serviços oferecidos é reverenciada na presença digital da escola – que contém site e perfis em plataformas de mídia digital (Instagram, Facebook, Youtube). No Youtube, é possível assistir a um tour pela instituição, com imagens de alta qualidade de todos os ambientes. Nos diversos canais, são enaltecidos exemplos de ex-alunos que seguiram carreiras de “sucesso”: médicos, engenheiros, colaboradores de grandes empresas multinacionais e empreendedores. A preparação para um ambiente competitivo é realizada desde os primeiros anos do Ensino Fundamental: a escola treina os educandos para “olimpíadas de conhecimento” e demais competições regionais e nacionais, nas mais diferentes áreas. É rotina, nas plataformas de mídia digital, a divulgação de alunos vencedores e premiados em diversas competições. Nos últimos meses de 2021, uma estudante do Ensino Médio teve texto sobre criatividade e tecnologia publicado em coluna do jornal Zero Hora digital – conquista que nem mesmo jornalistas, com anos de formação e experiência, alcançam.

Não é à toa que a escola alcançou um dos primeiros lugares no ranking do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) 2019<sup>11</sup> entre as escolas de Porto Alegre e do estado do Rio Grande do Sul. Além disso, vários estudantes foram aprovados em universidades públicas (seis alcançaram o primeiro lugar em cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul [UFRGS], incluindo graduações concorridas, como psicologia ou engenharia civil). É nestes parâmetros que o ensino é balizado e, inevitavelmente, o ingresso em certas carreiras profissionais só acontece a partir deles.

Já a instituição de ensino público, ainda que seja popularmente conhecida como “uma das melhores escolas públicas de Porto Alegre” (palavras da coordenadora e de alguns ex-alunos com quem tive contato), está extremamente distante da escola particular, tanto em infraestrutura quanto em serviços e missões.

---

<sup>11</sup> Ranking organizado pela Folha de São Paulo online. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/07/veja-o-desempenho-da-sua-escola-no-enem-2019.shtml>. Acesso em: 14 abr. 2021.

Abaixo, é possível atestar a fama da escola, a partir das suas avaliações no Google:

**Figura 2 – Reputação online da escola pública**



Cinco comentários sobre a escola pública. Todos expressam elogios à instituição, seja pela qualidade do ensino ou pelo comprometimento dos professores e da direção com os alunos e familiares (Fonte: Avaliações do Google).

Já que a instituição não possui site nem perfil em plataformas de mídia digital e a visitação está temporariamente indisponível por conta do coronavírus, recorri à coordenadora de turno, Gisele, meu principal contato na escola, para mapear a infraestrutura física e os serviços extracurriculares oferecidos. No início da conversa, ela já afirma: “eu acho a escola boa em termos de infraestrutura”. A instituição está localizada em um terreno amplo, com pátio espaçoso e quadra de esportes

descoberta (em dias de chuva, não é possível utilizá-la). Possui biblioteca com muitos exemplares (“riquíssima”, segundo ela, que embasa sua opinião a partir de uma avaliação de antiga professora de literatura), mas que, desde 2017, encontra-se fechada e inutilizada pela falta de profissional – a antiga bibliotecária foi retirada pela Secretaria de Educação e, desde então, não foi designado nenhum colaborador para a função. O refeitório não serve comidas quentes, por falta de mobiliário, e as salas de aula, por terem pé direito baixo, pouco espaço para ventilação e não contarem com ar-condicionado, são extremamente quentes, ela contou. Por fim, a escola possui laboratórios de química, física, linguagens e informática, esse último, porém, também sem profissional responsável, com computadores obsoletos.

A única atividade extracurricular que existe na escola é o projeto Pibid<sup>12</sup>, coordenado por ela, que, segundo sua avaliação, foi bastante prejudicado pela pandemia – e, mesmo assim, não se trata de uma atividade oferecida aos alunos. “Com a pandemia eles ficaram online, só acompanhando as aulas. Na minha avaliação, não foi positivo nem para os Pibidianos, nem para a escola. Ao contrário, tanto eles, quanto o professor coordenador da UFRGS, avaliam que foi muito bom, mesmo assim, diante da realidade do Covid”. Além disso, ocasionalmente, a escola traz palestrantes para tratar assuntos diversos: durante a pandemia, uma ex-aluna, estudante da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), ministrou, durante quatro semanas, curso sobre segurança e crimes cibernéticos. Demais projetos surgem a partir de iniciativa de estudantes universitários, de coletivos e de grupos de pesquisa que, eventualmente, realizam ações pontuais na instituição. Não há atividades esportivas, artísticas ou acadêmicas para além da formação curricular.

O colégio, que atua apenas no Ensino Médio, não está inserido no ranking feito pela Folha de São Paulo com os resultados do Enem 2019, pois o jornal cortou da lista as instituições com menos de dez participantes no exame e/ou aquelas em que menos de 50% do total de estudantes fez a prova. A metodologia seguiu o mesmo critério que o MEC (Ministério da Educação) utilizava para a organização do ranking

---

<sup>12</sup> O Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), é uma política nacional de formação de professores do Ministério da Educação (MEC). O programa oferece bolsas de iniciação à docência que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

em anos anteriores. Recorri ao ranking organizado pelos sites “Blog do Enem”<sup>13</sup> e “Evolucional”<sup>14</sup>, e realizei a conferência parcial com a lista da Folha, para atestar a provável veracidade dos dados. Segundo o site, a escola, que teve participação de 42% dos alunos na prova (55 estudantes), ficou localizada entre o 80º e o 90º lugar entre as instituições de ensino de Porto Alegre. Com média próxima a 500 pontos nas provas objetivas, o colégio ficou atrás de mais de 50 escolas particulares e 25 escolas públicas.

## 1.2. SOBRE OS ÍNDICES GOVERNAMENTAIS – AFINAL, O ENEM MEDE O QUÊ?

Os índices como Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) são amplamente utilizados para avaliar a qualidade de ensino no Brasil. Os resultados do Enem, divulgados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), são as estatísticas mais difundidas dentro e fora do sistema de educação. A prova, que foi criada com o objetivo principal de avaliar a qualidade do Ensino Médio das escolas de todo o Brasil, também se tornou o maior vestibular do país, visto que sua nota passou a ser usada como critério de seleção em importantes iniciativas do Governo Federal para democratizar o acesso ao ensino superior, além de servir para substituir o vestibular tradicional. Por este motivo, o Enem não é exclusividade de estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Médio – qualquer pessoa pode participar.

O exame é dividido em dois dias de aplicação, e organizado em quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias (que engloba história, geografia, filosofia e sociologia), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (engloba química, física e biologia), Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (engloba língua portuguesa, literatura, língua estrangeira – inglês ou espanhol – e artes) e Matemática e suas Tecnologias, cada uma contendo 45 questões, totalizando 180. Além das questões, todas objetivas, também é realizada uma prova de redação. Para o cálculo

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://blogdoenem.com.br/resultado-enem-porto-alegre/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://enem2019.evolucional.com.br/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

das médias que baseia os rankings das escolas é utilizada apenas a média das notas das provas objetivas – sem contar a nota de redação.

Segundo a tabulação realizada pela Folha de São Paulo (e levando em consideração as especificidades da escolha dos dados já mencionadas), das 100 escolas com melhor desempenho no exame de 2019 no Brasil todo, apenas 9 são da rede pública, sendo 7 da rede federal e duas das redes estaduais. O sudeste tem 70 unidades entre as mais bem colocadas, seguido pelo nordeste, com 17, o sul, 7, centro-oeste, 5, e a região norte, com 1 escola. Das 3.955 escolas analisadas pela Folha, 80,5% são públicas e tiveram nota média de 533,7. A rede privada corresponde a 19,5% dos colégios, com média de 592 pontos. O primeiro colocado nesse perfil, um colégio particular de Belo Horizonte, contou com a participação de 280 alunos, que obtiveram média de 702 pontos.

O Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), outro indicador divulgado pelo Inep, também estabelece parâmetros das escolas públicas e privadas. O índice é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e divulgado a partir dos recortes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com os dados publicados em 2019, no que tange aos Anos Iniciais, enquanto a pontuação das escolas privadas foi 7,1, a das escolas públicas foi 5,7. Nos anos finais do Ensino Fundamental, as escolas privadas obtiveram pontuação 6,4 e as escolas públicas 4,6. Por fim, no caso do Ensino Médio, a pontuação das escolas privadas foi 6,0 e das escolas públicas 3,9.

Estes índices sem dúvidas reforçam o entendimento da desigualdade educacional existente no Brasil – já identificada há décadas. Rocha e Perosa (2008), ao também realizarem um estudo comparativo entre uma escola pública e outra privada em uma cidade do interior paulista, já mencionavam os exames de sistema de ensino, os índices governamentais e os rankings entre escolas como “uma forma de comparação entre o sistema público e o privado que é realizada diariamente”.

No caso específico do Enem, o Ministério da Educação deixou, desde 2016, de publicizar os rankings de pontuação média das escolas, sob a justificativa de que a informação era usada pelo mercado de colégios particulares para propaganda. Será que apenas essa foi a motivação para o fim dos rankings, ou se tratou de uma

estratégia para não escancarar o descaso e a falta de investimentos na educação pública? Por isso, ainda que os números sejam importantes para que tenhamos um panorama da real situação do ensino brasileiro, acredito ser indispensável realizar uma certa crítica à forma como são obtidos. Me surpreendi ao ler, na matéria do ranking elaborada pela Folha, os comentários abaixo, que vão ao encontro de tais reflexões:

### Figura 3 – Comentário online sobre o Enem

2.jul.2020 às 10h27

É uma pena que resultado do Enem tenha se tornado critério de avaliação da educação nos últimos anos. Escolas que preparam bem para o exame não garantem, necessariamente, uma educação de qualidade, pautada por princípios de cidadania e formação intelectual abrangente. Não à toa que estamos assistindo a uma rareação de pessoas com real capacidade de reflexão e interpretação no país, mesmo de jovens de elite.

RESPONDA 2

DENUNCIE

Comentário em matéria sobre o Enem, questionando os parâmetros da avaliação e a própria noção de “educação de qualidade”. (Folha de São Paulo<sup>15</sup>).

### Figura 4 – Comentário online sobre o Enem

2.jul.2020 às 0h51

Bem...nem me dei ao trabalho de ler toda a reportagem. O resultado parece-me uma obviedade. Porém, é desonestidade intelectual pretender fazer quaisquer tipos de comparação. Escola pública/Escola particular... A primeira vem sendo destruída por sucessivos governos, via falta de recursos e ausência de políticas públicas efetivas. O resultado está espelhado no título da matéria. Estamos há 2 anos sem ministro da Educação. Sem mais comentários.

RESPONDA 0

DENUNCIE

Comentário em matéria sobre o Enem, enumerando as dificuldades do ensino público no Brasil e criticando a abordagem comparativa da reportagem. (Folha de São Paulo<sup>16</sup>).

Apple (1995), Santomé (2003), Chauí (2018) e Laval (2004) atribuem às dinâmicas dos índices governamentais e avaliações disciplinares o desenvolvimento, no campo da educação, de um imaginário neoliberal típico de que a maior eficácia ocorre no mundo das empresas privadas e que tudo o que é público equivale a

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/colégio-particular-de-mg-lidera-ranking-do-enem-2019-mostra-levantamento-da-folha-notas-caem.shtml>. Acesso em: 21 dez. 2021.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/colégio-particular-de-mg-lidera-ranking-do-enem-2019-mostra-levantamento-da-folha-notas-caem.shtml>. Acesso em: 21 dez. 2021.



desperdício e ineficiência. Nesse sentido, Santomé (2003) critica os relatórios e avaliações sobre a qualidade das escolas que utilizam apenas os dados de qualificações finais dos estudantes em cada matéria do currículo, ou os resultados de provas realizadas, e não incorporam variáveis que explicam e condicionam esses resultados. Para o autor,

nesses estudos, destinados a apregoar o fracasso dos atuais sistemas educacionais, também não se leva em conta variáveis contextuais importantíssimas, como as condições de vida dos alunos e alunas fora das salas de aula, os recursos de que suas famílias dispõem para alimentar-se, para educar-se, para trabalhar, as condições de suas casas, o ambiente de hostilidade que sofrem, se forem famílias de imigrantes ou etnias minoritárias (...). (SANTOMÉ, 2003, p.84).

Os índices, como o Enem, além de julgarem os estudantes das classes populares e médias em uma escala de valores das classes privilegiadas (BOURDIEU, 1998), não levam em consideração que, muitas vezes, crianças e adolescentes “são forçados a abandonar a escola, seja para trabalhar, seja para cuidar de irmãos menores para que pai e mãe trabalhem, seja enfim por falta de alimentação, vestuário e transporte que permitam o acesso a escolas” (CHAUÍ, 2018).

E assim como os índices, o currículo, as disciplinas e avaliações privilegiam parte da população e criam uma espécie de “apartheid” educativo, segundo Apple (1995). Assim como ele, Freire (1996, p. 126) comenta que a educação no contexto neoliberal vira “privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos”. Este “apartheid” desastroso para os filhos de pobres e desfavorecidos surge a partir da rigidez dos padrões curriculares e avaliativos, criados através de uma perspectiva elitista e excludente. Laval (2004, p.172) também atenta para a questão ao afirmar que o “mercado educativo é, com efeito, uma máquina para discriminar as crianças das classes populares”.

Tais críticas ensejam a definição de um termo que será mencionado nos capítulos seguintes: aprendizagem. Para essa discussão, aciono Ingold (2010), Pierrot (2015), Sautchuk (2015) e Tassinari (2015), que concordam que a aprendizagem não diz respeito apenas ao ensino “formal” ou escolar, e que a oposição entre ensino “formal” e “informal” é insuficiente e inexata. Tassinari (2015) ressalta, a partir de argumento de Illich (1970),

que a noção de infância produzida pelo sistema escolar – a criança/aluna – tornada hegemônica, impede o reconhecimento de outras formas de vivenciar a infância e a aprendizagem, para além da escola. O processo que Illich denomina “escolarização da sociedade” produz certo tipo de infância [...]

privilegia certo tipo de aprendizagem – atrelada ao contexto escolar, que deslegitima as demais formas de vivência da infância e da aprendizagem. [...] (TASSINARI, 2015, p. 144).

Para Pierrot (2015), Sautchuk (2015) e Tassinari (2015), além de deslegitimar outras formas de aprendizado, por muitas vezes a escola transmite uma noção de passividade e de domesticação. Os mesmos autores sugerem que, pelo contrário, as crianças e jovens devem ter seus papéis ativos e criativos reconhecidos, sempre tendo como referência os contextos históricos e sociais em que vivem, fugindo de uma definição universalista e naturalista da infância. Criticando aqueles que vêm a escola como um ambiente privilegiado, Ingold (2010) expressa as limitações da vertente cognitivista, principalmente no entendimento dos processos de “transmissão cultural”, incorporados na oposição entre “mecanismos cognitivos inatos” e “conteúdo cultural adquirido”.

As contribuições de Ingold (2010) são citadas por todos os autores mencionados nos parágrafos anteriores (PIERROT, 2015; SAUTCHUK, 2015; TASSINARI, 2015) pela percepção da aprendizagem situada no desenvolvimento de *skills*, calcada na “educação da atenção”. Uma contribuição de Ingold (2010) que penso ser relevante para as reflexões desta pesquisa (que trata dos aprendizados em um contexto digital) é a inserção, além das relações entre humanos como plano fundamental do processo de aprendizagem, da participação de outros seres e coisas no processo. A ampliação deste enfoque, abarcando as relações com animais não-humanos, ambientes, objetos e equipamentos pode ser benéfica para esta dissertação.

Após este breve resgate teórico, reforço que esta pesquisa, ainda que esteja voltada à aprendizagem escolar, não se limita a ela, e abarca outros saberes e vivências. Ainda reconheço o processo de aprendizagem como algo relacional, não-individualizado – relação esta que incorpora não-humanos, ambientes, objetos e equipamentos. Apesar de ter estes conceitos bem definidos, cabe fazer uma ressalva: infelizmente, os índices governamentais (como foi dito anteriormente neste capítulo) e os conteúdos curriculares acabam por compreender, em vários momentos, o aprendizado como algo “transmitido” e “decorado”. Para algumas das análises aqui presentes, portanto, estas questões precisam ser levadas em consideração, pois as

notas e as colocações nestes índices definem os investimentos e políticas públicas em educação.

### 1.3. A PANDEMIA E O APARTHEID ESCOLAR E DIGITAL

As escolas, que na visão freireana possuem um grande potencial libertador e transformador de trajetórias, acabam, segundo os autores citados acima, reproduzindo certas hierarquias sociais e engessando a possibilidade de movimentação social. Este é um dos pontos-chave de crítica de Bourdieu (1998):

ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Santomé (2003) atenta para o quanto a economia desempenha um papel importante na estrutura dos sistemas educacionais e, no caso do neoliberalismo, influencia diretamente na concepção das escolas públicas e privadas. Para compreender este processo, é imprescindível observar que o ponto principal da política neoliberal que reflete no sistema escolar brasileiro é baseada no corte aos gastos públicos, com o objetivo de enfraquecer o Estado e as instituições públicas e garantir que o mercado seja o principal mecanismo de regulação existente (SANTOMÉ, 2003; CHAÚÍ, 2018). Os relatos descritos ilustram esse sucateamento das instituições estatais a partir das discrepâncias de infraestrutura e oferecimento de serviços de uma escola pública para uma escola particular.

Apple (1995) avalia esse movimento no qual o sistema educativo vai paulatinamente se desviando para a órbita ideológica empresarial, no que Santomé (2003) identifica como a transformação da escola em um “bem de consumo”. Para ele, o ápice da interferência das políticas neoliberais e da defesa do livre mercado no sistema educacional acontece a partir da consolidação do ensino formal privado, um modelo que estimula a segregação e a hierarquização social com base em escolas que só seriam frequentadas, preferencialmente, por filhos e filhas dos grupos de elite. Rocha e Perosa (2008, p.431) também previam que “as famílias dos grupos populares não têm muitas margens para escolhas. Elas estão excluídas das escolas privadas e devem se dirigir às escolas públicas”.

Neste momento em que o abismo entre as classes sociais é transposto para a educação, Chauí (2018) percebe que o descaso do Estado pelas escolas públicas teve como consequência o fortalecimento das escolas particulares, e questiona: “por que se afirma a educação como um direito fundamental de todos, mas há descaso pela educação pública e se abrem as comportas para a educação privada em todos os níveis (repondo silenciosamente a divisão social)?” (CHAUÍ, 2018, p. 80). No Estado liberal, portanto, a educação passa a ser visualizada a partir do interesse econômico e ideológico, e jamais do ponto de vista do direito.

Reiterando que as escolas não são um ambiente neutro e podem ter papel fundamental na manutenção ou na quebra deste embate, convém assinalar que a diversidade de relações existentes nestes ambientes não deve ser reduzida apenas à dimensão das classes sociais, como, por vezes, faz Bourdieu (1998). Apple (1995) insere nesta relação as esferas de raça e gênero ao identificar que o sistema educacional é um “elemento excepcionalmente importante na manutenção das relações existentes de dominação e de exploração nas sociedades” (APPLE, 1995, p. 50). Números de 2020 no Brasil, por exemplo, divulgados pelo IBGE, mostram que na faixa de 18 a 24 anos um jovem branco tem, aproximadamente, duas vezes mais chances de frequentar ou já ter concluído o ensino superior que um jovem negro ou pardo (JOVEM, 2020).

A pandemia e o ensino remoto emergencial inseriram, nas discrepâncias sociais e econômicas já existentes entre estudantes de escolas públicas e privadas, novas nuances e novos questionamentos. Os dados da TIC Educação 2019<sup>17</sup>, pesquisa realizada pelo Cetic (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação sob os auspícios da Unesco) em parceria com o Nic (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR) e o CGI (Comitê Gestor de Internet no Brasil) já demonstram, desde 2010, o acesso, o uso e a apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas escolas públicas e particulares brasileiras. Segundo o levantamento, em 2019, 82% dos jovens entrevistados de escolas públicas e 90% dos estudantes entrevistados de escolas particulares tinham acesso à internet. Destes jovens usuários, 18% acessavam a internet exclusivamente pelo telefone celular. Quanto à disponibilidade de outros equipamentos de acesso,

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2019/>. Acesso em: 04 jul. 2021.

39% dos estudantes de escolas públicas não possuíam nenhum outro equipamento, em comparação a 9% dos estudantes de escolas particulares.

Os dados mostram que a quantidade de estudantes com acesso à internet em escolas públicas e privadas é relativamente próximo (8% de diferença). Diante de um cenário, na pandemia, em que a maior discussão nas instituições públicas de ensino é sobre a dificuldade de interação com os alunos e a evasão escolar, será que a principal justificativa para esta situação é, de fato, a falta de acesso à internet? Ou existem outros fatores que influenciam os estudantes a não participarem de encontros síncronos e não responderem às tentativas de comunicação das escolas e das professoras? Sem dúvidas, este ponto perpassa, em diversos momentos, a observação da qual essa dissertação é fruto.

#### 1.4. ENTRE E-MAILS E MENSAGENS DE WHATSAPP – A INSERÇÃO NO CAMPO

Com o embasamento das teorias e dos índices governamentais, no final de 2020, procurei reestabelecer alguns contatos para definir o início das observações online. Em novembro, conversei com Giovana, com quem estabeleci certa proximidade, visto que foi a professora que se mostrou solícita a contribuir com a pesquisa. Ela informou que o ano letivo de 2020 acabaria em 31 de janeiro de 2021, devido ao atraso que a pandemia causou, sugerindo que eu teria mais facilidade de inserção no início do período letivo seguinte. Conversando por chamada de vídeo, sentada no sofá, trocando o celular de mãos ao passo que os braços começavam a doer, ela alertou: “ainda não posso ajudar com isso, não tenho nem ideia de como está o planejamento da escola. Acredito que seja prudente esperar março... Acredito que a partir da semana da segunda semana do início das aulas, a escola esteja mais organizada”. Ainda assim, ela compartilhou outro contato, de outra professora, que lecionava em outra escola estadual – reafirmando que cada escola estava organizando seu calendário de forma diferente.

Alguns dias depois, ainda em novembro, me comuniquei com Cecília, contato que Giovana compartilhou comigo, comentando um pouco sobre a pesquisa e estabelecendo uma relação prévia para a futura observação. Por WhatsApp, elogiando a temática da dissertação, ela foi ao encontro de Giovana e sinalizou: “Creio que nesse momento vai ser complicado acompanhares as aulas, pois essa semana

publiquei as últimas atividades do ano. A partir da semana que vem será o prazo para a meninada fazer as recuperações”. Quando perguntei sobre a previsão de início letivo de 2021, Cecília, assim como Giovana, afirmou não ter nenhuma informação.

Sequer nos deram quais os critérios que devemos utilizar para aprovação ou retenção de alunos. Particularmente eu pense que não devemos reter nenhum aluno, mas precisamos aguardar as orientações de Seduc/RS. (...) Talvez seja interessante observar desde o início [*do ano letivo*] mesmo. (Reprodução de fala de Cecília durante entrevista, 2021.)

Após o intervalo dos meses indicados pelas professoras, voltei aos contatos estabelecidos anteriormente nas escolas públicas e comecei a planejar os contatos com escolas particulares. Retornei a Giovana e Cecília, conforme havíamos combinado no ano anterior. No início de março de 2021 contatei Giovana perguntando sobre a etapa das matrículas e previsão de início do ano letivo. Estranhamente, ela respondeu que as matrículas estavam sendo encerradas e que as turmas ainda estavam sendo atualizadas, mas que as aulas já haviam começado com encontros assíncronos e os professores estavam livres para definirem seu planejamento. Logo em seguida, quando ainda relatava a então atual situação da escola, Giovana comentou que os encontros síncronos “na verdade já estão rolando. Fizemos um cronograma e cada professor vai fazendo os encontros síncronos conforme a necessidade, a atividade etc...”.

No mesmo dia, a professora compartilhou um endereço de e-mail comigo para entrar em contato com as supervisoras da escola. Imediatamente encaminhei mensagem explicando novamente o projeto e como se daria a observação na escola, me colocando à disposição para adequarmos o que fosse necessário. Não recebi nenhum retorno (até hoje) e, quando comentei com Giovana a situação (na tentativa de que ela se colocasse para auxiliar nessa aproximação), ela “tirou o time de campo”: “Tomara que dê tudo certo. A gente acaba não tendo contato com as pessoas pra poder acompanhar de perto”. E, em cada caso sob uma justificativa, a mesma situação se repetiu com todas as professoras que havia feito contato no ano anterior. Cecília, por exemplo, enviou a foto abaixo dizendo que precisava “resolver alguns problemas domésticos”, mas não retornou mais.

**Figura 5 – Problemas domésticos**



Fotografia de um chuveiro elétrico estragado enviada pela professora via WhatsApp (março de 2021).

Ao mesmo tempo que tentava reestabelecer o contato com as professoras de escolas públicas já mencionadas anteriormente, iniciei a procura de escola particular que concordasse em colaborar com a pesquisa. Realizei uma breve pesquisa sobre o valor das mensalidades das escolas privadas em Porto Alegre, para contatar primeiramente as instituições que atendem o suprássimo da elite porto-alegrense. Já percebia que seria interessante comparar a realidade de uma escola pública com outra realidade que está tão distante da maioria da população brasileira, e acessível a uma parcela tão pequena. No início do mês de março entrei em contato com uma das escolas mais caras da cidade via telefone, ligando para um número que estava disponível no site do colégio. A ligação foi encaminhada à direção pedagógica, que solicitou que enviasse, por e-mail, uma explicação da pesquisa, juntamente de uma carta de apresentação escrita pelo orientador.

Quatro dias após o envio, recebi resposta de outra orientadora pedagógica, solicitando meu contato de telefone para que pudéssemos conversar. Luana entrou em contato comigo no mesmo dia pelo WhatsApp, mas, depois de algumas semanas de demora, conseguimos definir junto ao coordenador do Ensino Médio as turmas e horários que iria observar. Particpei, 20 dias depois da primeira interação com a escola, de uma reunião com os professores para que fosse apresentada (principalmente para aqueles dos quais as aulas iria observar). Alguns dias após a reunião recebi um usuário de acesso ao e-mail institucional do colégio, criado especificamente para mim. Essa conta, além de possibilitar que ingressasse nas salas dos encontros síncronos (sem precisar de autorização), permitia acessar a plataforma

“sala de aula”, onde ocorria a interação entre professores e alunos, era feita a entrega e a devolução de atividades e eram postadas as notas parciais de cada uma. Dia 1º de abril iniciei as observações de dois períodos semanais na escola (um período de matemática e um período de história).

Após algumas semanas de início da observação na escola particular, estava cada vez mais pessimista quanto a conseguir realizar a inserção em alguma escola pública. Os contatos prévios não respondiam ou externalizavam que não conseguiriam auxiliar neste momento, e, talvez de forma errada, estava me sentindo constrangida em “incomodá-los” incessantemente, sem sucesso.

A dificuldade de inserção apresentada assemelha-se à relatada por Machado (2020), com o diferencial que, ao contrário do autor, os empecilhos, no meu caso, foram colocados pelas escolas públicas com as quais entrei em contato. Machado (2020), diferentemente, pesquisou apenas escolas privadas e foi neste nicho de instituição que encontrou extrema dificuldade para ingressar. Passei a acionar outros contatos, solicitando a amigos próximos e familiares dicas e indicações de pessoas e escolas que poderiam ter interesse em integrar a pesquisa. Precisei recorrer a um contato político próximo envolvido com movimentos e instituições escolares solicitando que também indicasse professoras ou coordenações e direções que pudessem colaborar neste momento, assim como Machado, que apenas teve sucesso na pesquisa após a indicação de um amigo em um colégio. Recebi, desta última tentativa, um contato, de Gisele, que já havia sido avisada previamente sobre a pesquisa.

Diante de algum erro no número de celular que me foi encaminhado, não consegui realizar o contato pelo WhatsApp ou ligação. Encontrei o perfil da coordenadora indicada no Facebook, por onde realizei a primeira aproximação com ela. Marcamos conversa por videochamada, um dia após o primeiro contato, quando estabelecemos o funcionamento da pesquisa e os próximos passos para, de fato, iniciar a observação. Nessa conversa, já fui direcionada a solicitar, através de um link, um acesso à plataforma Educar (integração com o sistema Google Sala de Aula realizada pelo Governo Estadual do Rio Grande do Sul) – e avisada que os prazos para o recebimento do login eram incertos e demorados. Na mesma semana, fui colocada em contato com os professores responsáveis pelas turmas que iria iniciar a observação já na semana seguinte. Mesmo sem o acesso específico da plataforma,



os professores conseguiriam, mediante combinação prévia, habilitar uma opção de configuração que permitisse o aceite de usuários de fora do domínio do Governo do Estado, para que eu pudesse acompanhar os encontros.

As observações acabaram iniciando com uma diferença de um mês e meio de uma escola para a outra. Enquanto a inserção na escola privada, de fato, começou em 1º de abril, na escola pública a primeira observação ocorreu apenas no dia 12 de maio, ambas frustrando parte do calendário que havia organizado anteriormente.

Na primeira observação de aula da escola particular já tive contato com meu primeiro obstáculo: a quantidade de câmeras visualizadas simultaneamente. Para que fosse possível realizar o planejado, era necessário que conseguisse visualizar, simultaneamente, as câmeras de todos os usuários (no caso, os estudantes) presentes na sala. Entretanto, o Google Meet (plataforma que ambas as escolas utilizavam para encontros síncronos), configurado em formato “mosaico”, possibilita a exibição de até 48 câmeras simultâneas em chamadas de vídeo sem apresentação. Ou seja, no caso das aulas expositivas (das escolas citadas, todas as aulas foram realizadas neste formato), a tela de apresentação consumia grande parte da visualização e era possível observar, simultaneamente, apenas 15 câmeras. Com 35 alunos online em cada encontro, como faria para observá-los de maneira que não inviabilizasse a pesquisa?

Pesquisei por vários dias na internet, instalei diversas extensões e nada resolvia este dilema – que parecia colocar todo o meu planejamento em xeque, mais uma vez. Na aula seguinte, já desesperançosa, lembrei de testar um recurso básico de todos os navegadores: a porcentagem de visualização de telas. *Voilà!* Ao reduzir a porcentagem, o tamanho de visualização das câmeras vai diminuindo e, conseqüentemente, mais câmeras se encaixam no tamanho da tela – diferença ilustrada pelas imagens abaixo (Figuras 6 e 7). Por outro lado, ao reduzir a tela em 50% da sua visualização padrão (a medida necessária para observar todas as câmeras simultaneamente), a ferramenta de chat (mensagens textuais) tornava-se ilegível. De 15 em 15 minutos, aproximadamente, precisava fazer o movimento de retorno à visualização de 100% para tornar o chat legível e também observar essa forma de interação.

**Figura 6 – Visualização de tela 100%**

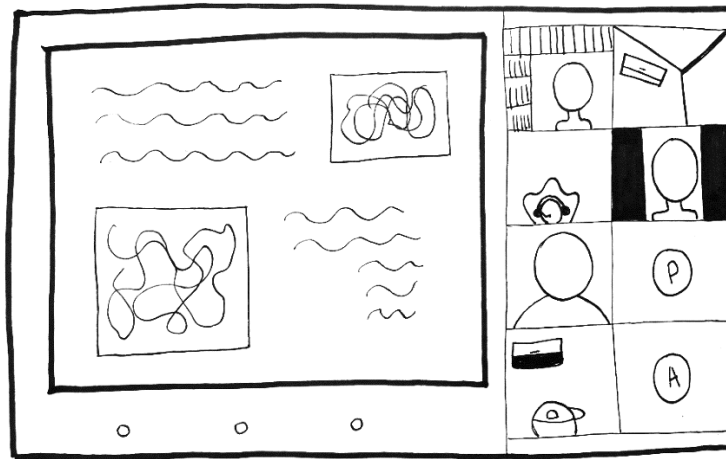


Ilustração elaborada pela autora sobre a visualização inicial das aulas, transmitidas pelo aplicativo Google Meet. Na imagem, é reproduzida a tela principal do site, onde era possível observar, simultaneamente, os slides apresentados pelo professor (esquerda) e as imagens das câmeras de cerca de 8 alunos (direita).

**Figura 7 – Visualização de tela 50%**

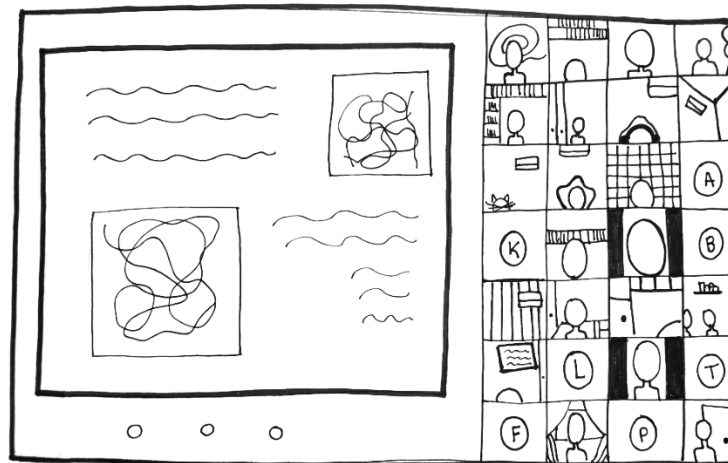


Ilustração elaborada pela autora sobre a visualização inicial das aulas, transmitidas pelo aplicativo Google Meet. Na imagem, é reproduzida a tela principal do site, onde era possível observar, simultaneamente, os slides apresentados pelo professor (esquerda) e as imagens das câmeras de cerca de 28 alunos (direita).

Este e outros detalhes foram sendo percebidos, testados e resolvidos durante o processo, devido ao meu superficial contato com plataformas de videochamada anteriormente. Uma outra simples questão atrapalhava meu ingresso nas salas: a confusão de e-mails para login. Cada escola havia me concedido uma conta de e-mail institucional (no caso da escola pública, a criação do e-mail foi feita pela Secretaria de Educação do Estado), na qual precisava estar logada no momento de ingresso na sala de aula virtual. O que parece se tornar uma tarefa simples, na realidade conturbada

do cotidiano, me fez, por inúmeras vezes, não conseguir ingressar nas aulas e perder alguns minutos trocando de usuário e senha. A confusão de contas (todas sob domínio Gmail), com minhas contas pessoais e profissionais criava um looping de troca de usuários – aparentemente – interminável.

Estes foram apenas os primeiros (de muitos) imprevistos que foram surgindo durante a pesquisa e que, certamente, suscitaram diferentes aprendizados: desde questões técnicas, de plataformas de escrita e estilo literário, à manutenção de relacionamento com interlocutores.

## 2. A PANDEMIA NA PERSPECTIVA DAS EDUCADORAS

O intuito inicial da pesquisa era ater-se à observação dos alunos, suas particularidades e seus contextos sociais. Porém, desde as entrevistas exploratórias, fui sendo inundada por relatos que me fizeram assumir um certo ponto de vista político-ideológico da questão da vida docente na pandemia – principalmente no que se refere à realidade das professoras de escolas públicas. Além disso, o contato com as coordenações pedagógicas e direções das instituições acrescentou a visão do “outro lado” da educação no isolamento, de quem constrói o ensino remoto e tenta executá-lo da forma mais efetiva possível.

### 2.1. A INSERÇÃO DAS ESCOLAS NO AMBIENTE DIGITAL

Desde o início da aproximação com as escolas até a finalização da observação tive maior contato com duas coordenadoras pedagógicas (uma de cada instituição) e quatro professores (dois professores de cada colégio). As coordenadoras foram os primeiros contatos que fizeram a ponte com os professores e, até o final, eram com quem sanava dúvidas e realizava negociações. As duas sempre foram receptivas e respeitosas, além de ressaltarem a importância da pesquisa. Também tinham, em comum, o relato da “correria” e da alta carga de trabalho, e, por mais que fosse mais objetiva nas palavras, a coordenadora da escola pública, Gisele, compartilhava mais suas dificuldades e frustrações do que a colega da instituição privada. "Hoje corri tanto que não li todas as mensagens", "Estou atrapalhada aqui" e "Oi desculpe não te dar retorno. Está um corre corre" foram algumas das mensagens que recebi de Gisele por WhatsApp, plataforma por onde foi estabelecida a comunicação com as duas coordenações.

A abertura de Gisele foi maior do que a de Elaine, coordenadora da escola privada. Existe a possibilidade de a indicação política ter feito com que ela se sentisse mais à vontade, sem medo de que eu pudesse utilizar alguma das informações dadas para “dedurar” a ela ou à escola para a Secretaria de Educação. Ao mesmo tempo, penso que Elaine poderia sentir-se mais limitada, com maior dificuldade de compartilhar problemas e dificuldades que envolvem a escola privada (e, inevitavelmente, a sua mantenedora). O fato de tratar-se de uma única instituição deixa muito mais fácil “identificar” e “reconhecer” quem estaria tecendo tais críticas – deixando o profissional mais suscetível a represálias. Confiando e mencionando por

diversas vezes o quanto a indicação conferiu a nossa relação mais confiança, Gisele abriu a mim espaços que, na instituição privada, não tive acesso: reunião com pais, grupo de WhatsApp da escola e contatos de celular dos professores. Pelo contrário, na instituição privada, o único contato ao qual tinha acesso era o da coordenadora – não foi possível sequer conversar diretamente com os professores de quem assistia às aulas.

Em uma das nossas últimas conversas, realizada no início de 2022, Gisele comemorava o fato de, depois de seis anos, ter a possibilidade de passar o final de ano com sua mãe e o restante da família na sua terra-natal, Erechim (localizada no interior do Rio Grande do Sul, a 370 km de Porto Alegre). Entre gritos, imagens travadas e perambulações na casa (buscando um sinal de wi-fi melhor, mais próximo ao modem através do qual a mãe “divide o plano de internet com a vizinha”), ela comentou que finalizou o segundo mandato como coordenadora da escola pública e, a partir de agora, manteria “apenas” suas funções enquanto professora naquela escola estadual, e em mais algumas municipais. É bastante comum, entre as educadoras do sistema público de ensino, “combinarem” contratos estaduais e municipais – a unanimidade das professoras com as quais já tive contato afirmam que o salário pago pelo governo estadual é muito inferior ao pago pelo municipal (de Porto Alegre). “Sou professora do município, porque com isso dá para se manter. Com a remuneração do estado não dá”, disse ela.

Gisele ainda contou que, durante os anos em que esteve na equipe diretiva da escola, tentava ao máximo questionar e até mesmo contornar, dentro do possível, certas decisões que em sua avaliação prejudicariam a escola, os funcionários ou os estudantes. Ela credita esse posicionamento a ter trabalhado, há alguns anos, no setor de recursos humanos da Secretaria da Educação – aparentemente, foi a partir desta experiência que ela adquiriu grande parte dos conhecimentos que utiliza para esse “jogo de cintura” com o governo. Para ela, a escola teve posicionamentos “revolucionários” em diversos contextos, sempre com o apoio da comunidade escolar. Em 2019, a educação pública estadual foi surpreendida com a realocação de professores, o fechamento de turmas e a “enturmação”<sup>18</sup> por parte da Seduc.

---

<sup>18</sup> A Secretaria da Educação realizou a retirada das chamadas e o cancelamento das matrículas de alunos infrequentes com mais de 18 anos e, a partir desses números, tentou extinguir turmas e reenturmar alunos. Em algumas escolas, professores precisaram lecionar, em uma mesma sala de aula, para estudantes de anos diferentes.

Enquanto algumas escolas acabaram se vendo sem saída, obrigadas a seguirem as ordens vindas de superiores, a referida instituição em que Gisele se fazia coordenadora na época foi uma das responsáveis pela articulação e pelo diálogo com o órgão, que resultou na extinção do processo. “Falei com a Miriam [parlamentar responsável pela indicação de Gisele a mim], ela visitou a escola, e nós estabelecemos essa relação mais próxima. Depois, com a nossa movimentação, outras escolas conseguiram voltar atrás. Eu sei que depois disso, se desenrolou no estado todo”, comentou a coordenadora.

Além da rotina da equipe diretiva da escola - constantemente tentando organizar as aulas remotas da forma mais democrática e acessível possível, e da rotina de professora na rede municipal de ensino, Gisele ainda conciliava a rotina doméstica do apartamento em que reside com o filho e o acompanhamento da sua aprendizagem. Mãe de um filho adolescente que por vezes aparecia nos fundos das chamadas, ela estava em constante comunicação com ele, mesmo durante as reuniões. Em uma de nossas conversas, ela me pediu licença, saiu do cômodo e falou, em altura que pude ouvir pela chamada “filho, sai desse computador e vai pegar um sol, tu tá há muito tempo aí sentado!”. Dentre episódios de rouquidão e eventuais tosses, sempre com um sotaque, como ela mesma disse, “de gringona”, que emite o som do “e” em palavras terminadas com ele (gabinêê ao invés de gabinêti, foneticamente falando) e substitui o famoso “tu” por “você”, as falas de Gisele, por muitos momentos, evidenciaram a desorganização do gerenciamento estatal da pandemia.

As escolas, professoras e coordenações, de diferentes maneiras, relatavam a falta de informações e de orientações por parte da Secretaria da Educação. Segundo Gisele, nos primeiros seis meses de pandemia, não havia definição quanto a plataformas ou estratégias pedagógicas para o ensino remoto. Por iniciativa própria, “em abril [de 2020], já estávamos com grupos no Whats e no Google [Drive]”. Desde o início, a comunicação via WhatsApp configurou a principal forma de interação com as famílias e com os estudantes, ainda que tenha sofrido adaptações com o passar do tempo: “ano passado a gente tinha um grupo de pais por turma. Foi muito estressante, eu não dei conta. Cheguei no final do ano muito mal. Esse ano a gente criou um grupo só. Hoje o grupo tem quase 200 pessoas, com mães, pais e alunos”.

Em maio de 2020, o Governo do Estado lançou a plataforma “Educar”, integração com o sistema “Google Classroom” (que possibilita o gerenciamento de conteúdo para escolas, com o intuito de simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos). Para os encontros síncronos, a integração permite utilizar o Google Meet e todos os recursos didáticos que podem ser obtidos via instalação de extensões. No entanto, neste momento, a direção da escola decidiu não aderir ao sistema criado pela Secretaria: “demandava um trabalho bem desgastante porque tinha que chamar aluno por aluno, tinha que fazer com CPF da mãe, CPF do pai, e nós não aceitamos fazer isso”, comentou Gisele. Segundo ela, 5 escolas estaduais não incorporaram, neste ano, o uso da plataforma Educar, e a sua instituição formalizou a decisão:

Em 2020 fizemos documento, enviamos para CRE [Coordenadoria Regional de Educação], queríamos saber porque tinha também a questão do partilhamento de dados, do CPF dos pais e dos professores, endereço do aluno e tal... Em 2020, fizemos pela nossa própria organização. Esse ano [2021] a gente ficou meio com receio porque a Secretaria da Educação poderia vir pra cima da gente, botar um processo administrativo no diretor, ou alguma coisa assim, então pensamos “já resistimos ano passado, a maioria não resistiu... então vamos nós agora também usar essa sala”. (reprodução de conversa com Gisele, 2021).

Em comparação com a forma de organização do Google Drive implementado pela escola em 2020, para Gisele, a plataforma Educar é melhor para o aluno e para o professor e pior para a gestão. Gabriel, estudante da escola, comentou em uma das aulas que “pelo menos esse ano a entrega das atividades não é mais no Drive”, reiterando a preferência pelo novo sistema. A coordenadora comenta a mudança sob a sua perspectiva:

Pra tu ter uma ideia, eu e meus colegas vice, que entramos com senha de gestor, a gente vê 286 salas de aula, tudo misturado! Tu entra lá tu vê assim: sociologia, história, geografia, matemática, não sei o quê, primeiro, segundo, terceiro ano, manhã, tarde e noite, tudo uma bagunça! Tu abre a tela do celular [tosse] e não tem lógica, sabe? Pra achar uma sala de aula específica, de uma turma específica, eu sou capaz de ficar meia hora procurando lá dentro pra achar. Então isso tá muito ruim pra nós gestores. Pro professor não: ele só vê as salas dele, o aluno só vê a turma dele. Pro aluno e pro professor, essa forma ficou melhor do que o que tínhamos. Mas pra gente que tá na gestão [saiu para pegar um copo d’água, estava com bastante tosse] ficou pior. (reprodução de conversa com Gisele, 2021).

Em todas as reuniões que participei, nas conversas individuais com Gisele e até mesmo, em variadas aulas que observei, era reiterada a preocupação e a flexibilidade da escola com a questão de acesso à internet dos estudantes. A

coordenadora, em diferentes momentos, frisou que “a escola não pode excluir” e que “a aula online não é o problema. O problema é não ter acesso à aula online”. O professor de história e ensino religioso enfatizou durante alguns encontros as diferentes possibilidades para quem apresentasse dificuldades de acesso:

Eventualmente, quem tiver alguma dificuldade para criar algum documento, algum arquivo, que seja apresentado pra turma, vai ter a oportunidade de enviar o trabalho de outra forma. Ninguém aqui vai ser injustiçado por ter alguma dificuldade, por enfrentar problemas de internet, por não ter arquivo no computador. A gente sempre encontra uma forma de remediar esses problemas. Então não se desesperem! [...] A gente sabe que essa questão da pandemia, essa forma de aula afeta todo mundo né. Prejudica algumas pessoas que não conseguem usar esses recursos. A gente tem essa compreensão e nós não vamos prejudicar ninguém por isso. Estejam cientes disso! (reprodução de fala do professor José, 2021).

Durante uma aula de matemática síncrona, um aluno, via microfone, citou a dificuldade em acessar a plataforma Educar: “eu tenho certeza que muita gente também não consegue baixar esse aplicativo aí. Meu celular não consegue baixar esse daí porque aparece que não é compatível em seu país. Mas eu consigo ver pelo computador”. Ou seja, mesmo quem tem acesso à internet, não tem a garantia de que conseguirá acessar a plataforma. E não são todos os estudantes que, assim como ele, possuem outro equipamento para contornar essa dificuldade.

Gisele, em um dos nossos primeiros encontros, já me alertava sobre a burocracia e a dificuldade para obter o acesso à plataforma Educar. Eu mesma, inclusive, experienciei tal procedimento. Para que pudesse receber os links dos encontros, acompanhar as atividades disponibilizadas pelas professoras e as entregas dos estudantes e, principalmente, participar dos encontros síncronos, precisava ter um acesso próprio ao Google Classroom – que deveria ser solicitado diretamente ao órgão estatal, na condição de estágio docente.

Já prevendo essa dificuldade – que se confirmaria pouco tempo depois – quando recebeu o primeiro comunicado para paralisação dos encontros presenciais – prevista para ter duração de 15 a 20 dias – a escola já organizou a preparação de materiais didáticos impressos. “Desde o início já sabíamos que tem uma gurizada que não tem acesso à internet, que não tem nem celular, ou que o celular é da mãe e usa para trabalhar, e usa para recado..” e, por isso, foi distribuído material para 15 dias de estudo em casa. Sua maior preocupação era garantir que os alunos não ficassem “sem ter o que fazer em casa”, alegando que se sentia “muito angustiada com essa



gurizada que não tem o que fazer né, e esse não ter o que fazer pode levar eles pra rua, pro tráfico, pra não sei o que lá, pra brigar em casa e tal”. Diante do cenário que já conhecemos até aqui (dois anos de pandemia), a instituição manteve a entrega presencial periódica de textos e atividades para aqueles alunos que apresentassem dificuldade de acesso ao ensino remoto online.

Mesmo entre os estudantes que acessavam online, foi necessário um planejamento especial dos encontros síncronos, pois, quando a estrutura da grade horária presencial por turma foi transposta para as salas de aula virtual, a realidade foi outra: a participação média de estudantes por aula síncrona era de cinco a seis estudantes por turma, em turmas de 25 a 30 integrantes. Para tornar menos cansativa a rotina dos professores e, ao mesmo tempo, o ambiente das aulas mais dinâmico e com maior troca entre os próprios estudantes, a coordenação organizou encontros por ano letivo. Os encontros síncronos do primeiro ano do Ensino Médio que observei contavam com a presença de 25 a 35 estudantes, em média, juntando as cinco turmas do turno da tarde.

Na escola particular, o cenário era completamente diferente: tanto da parte de minha relação com a coordenação e com os professores, quanto da organização do ensino remoto. É importante deixar claro que sempre fui tratada com receptividade e respeito por parte da coordenadora, Elaine, mas que não estreitamos tanto o relacionamento quanto ocorreu com Gisele – tratávamos apenas o essencial à pesquisa. Ironicamente, por outro lado, ela era mais carismática e desenvolvia mais as mensagens que trocávamos por WhatsApp, ao passo que Gisele era mais objetiva e sucinta, mas se colocava mais à disposição. Acabei tendo poucas oportunidades de observação: não tivemos nenhuma conversa síncrona. Nosso contato todo foi feito apenas pela conversação textual e por áudios no WhatsApp e, na única reunião da escola que participei, ela não estava presente.

Esse único encontro síncrono também não proporcionou grandes observações: marcada minutos antes de uma reunião de professores e coordenação, realizada semanalmente, na chamada estavam apenas os professores responsáveis pelas turmas que iria observar e o coordenador do Ensino Médio, Leonardo. A conversa breve se limitou a apresentações, perguntas sobre a pesquisa e mensagens de receptividade. Ao final dos 15 minutos previstos, quando, aos poucos, os demais professores foram entrando na chamada, recebi uma sutil fala que sugeria que minha

participação havia chegado ao fim: “vamos liberar a Fabíola agora...”. Fora essa, não participei de nenhuma outra conversa com professores, pais ou coordenação.

Mesmo que não tenha acontecido maior estreitamento do relacionamento, a comunicação, desde o primeiro contato, se mostrou efetiva, e todas as dúvidas que coloquei sobre os processos do ensino online foram sanadas. A organização e a objetividade com que a inserção na escola foi feita me deixou surpresa. Desde meu primeiro contato – de forma espontânea e ativa, sem nenhuma indicação – recebi pronto retorno. Por outro lado, os processos internos foram mais demorados do que na escola pública: da primeira interação com a instituição, até a realização da primeira observação de aula, passaram-se 30 dias. Aparentemente, a burocracia interna exige a passagem por diversos procedimentos, o que deixa a impressão de que a instituição pública acaba tendo mais liberdade para tomar certas decisões internas – talvez essa seja uma particularidade do caráter “revolucionário” da escola, como diria Gisele.

A obtenção dos acessos, seguindo o descrito até aqui, foi extremamente organizada – embora demorada. Sem necessitar de maiores esforços, recebi, por e-mail, os dados de uma conta institucional criada exclusivamente para mim, que, assim como na instituição pública, dava acesso a um ambiente virtual de sala de aula incorporado pelo Google Classroom. Ainda recebi os horários fixos das disciplinas que iria acompanhar e os links permanentes de acesso dos encontros síncronos, também realizados pelo Google Meet. Diferentemente, os professores da escola pública geravam, para cada encontro, um novo link. Gisele justificou essa forma de organização como uma preocupação com ataques hackers e possíveis invasões na sala de aula virtual, que causou, em diversos momentos, desencontros e confusão nos estudantes. Os horários de cada disciplina, no colégio público, também eram bagunçados: por vezes, sem lógica, em uma semana, não havia aula de história, e no lugar, era lecionado período de ensino religioso (ambos sob responsabilidade do mesmo professor). Por vezes, acabei observando encontros da segunda disciplina, diante do recebimento do link pelo professor por WhatsApp.

Neste mesmo e-mail com todas as informações de acesso recebido da coordenadora da escola privada, fui novamente alertada sobre as diretrizes de Lei Geral de Proteção de Dados (no início do nosso contato, pelo WhatsApp, ela já havia citado algumas de suas delimitações). Na mensagem, estava escrito:

Comunicamos, ainda, que, devido à Lei Geral de Proteção de Dados e aos cuidados tomados pela instituição em relação à segurança de

informações de cunho privado, solicitamos que não haja o compartilhamento de qualquer índice pessoal ou institucional, a que se tenha acesso no momento de observação de aula, como nomes e imagens de estudantes, professores e de quaisquer pessoas envolvidas em tal registro. Além disso, não permitimos a divulgação de qualquer natureza de imagem ou filmagem das aulas sem a devida autorização da escola. Destacamos, finalmente, que seja preservado o anonimato deste estabelecimento de ensino tal como o dos envolvidos na pesquisa. (Mensagem de e-mail de Elaine, recebido pela autora, 2021).

Não fui alertada, na instituição pública, sobre estes cuidados com o anonimato dos estudantes, professores e escola – possivelmente por, desde o primeiro contato com Gisele, já ter deixado clara esta questão. Mesmo assim, ao final da observação, passei por uma situação nada agradável com a professora de matemática. Conversei, primeiramente, com a coordenadora sobre a possibilidade de ter acesso às notas e lista de presença dos estudantes (sendo essa última mais importante para a análise da presente pesquisa), que me direcionou a solicitar diretamente para os professores. José, professor de história e ensino religioso, se comprometeu a disponibilizar as informações, sem externalizar qualquer tipo de empecilho. Ao realizar a mesma solicitação à Maria, responsável pela disciplina de matemática, recebi, além da resposta negativa, questionamentos sobre os padrões éticos de minha pesquisa, situação que me deixou surpresa diante do cumprimento de todas as exigências legais e pessoais que havíamos acordado. A demanda então foi redirecionada pela professora à coordenadora, com quem já havia feito o contato, e que havia direcionado a ela: “Eu não tenho como te liberar a presença dos alunos. Se a Gisele quiser se responsabilizar em te disponibilizar as notas dos alunos, ela te libera”. Além da gangorra de responsabilidades, mesmo garantindo o anonimato de todos os estudantes da lista, recebi mensagens de áudio em tom ríspido e, em alguns momentos, com certa agressividade:

Tu sabes que sem autorização, tá, nenhum dado pertencente a aluno pode fazer parte da pesquisa, tá, sem autorização de participação e da instituição de ensino, eu não te libero dado de aluno. Tu sabe que funciona desta maneira. [...] Por mais que não sejam citados, e isso, e aquilo, pô, isso aí é praxe de qualquer pós-graduação, de qualquer mestrado, de qualquer doutorado, que seja. Eu não sei como fizestes essas autorizações, se foram feitas, se não foram feitas, tá, mas eu não tô liberando as notas dos alunos. (Mensagem de WhatsApp enviada por Maria, 2021).

Retornei à Gisele, sempre de forma cordial, apenas para informá-la da situação final da negociação, deixando claro que não queria criar nenhuma indisposição com a escola a partir disso. Ela comentou que “não dá pra liberar dados de alunos sem

consentimento dos responsáveis. Se for algo que não tem citação de quem é, ok.”. Diante da impossibilidade de ter acesso às presenças e notas, questionei a possibilidade de ter o número total de alunos das turmas de primeiro ano do turno da tarde e quantos alunos ou responsáveis buscavam as atividades presencialmente, para poder ter noção de quantos estudantes estão “inativos”. Sem ter resposta, resolvi deixar essas informações de lado e seguir a construção da pesquisa sem essa possibilidade de análise.

Essa discussão me causou surpresa, tendo em vista que, em uma das reuniões que observei, Gisele deixou bem claro que

Não consideramos que seja um problema divulgar nota de aluno. Nós sempre fazemos essa publicação de notas nas turmas porque a aprendizagem é coletiva. [...] Não há nenhuma depreciação humana por notas. Nós não estamos fazendo concorrência entre alunos e nem entre professores (Reprodução de fala de Gisele em reunião com pais, 2021).

Ainda que identificando certa incoerência nos discursos, finalizei a conversa com Maria agradecendo a oportunidade de observação das aulas e deixando claro que iria adaptar a pesquisa à falta de tais informações. Já que fiz o primeiro contato para essa solicitação de dados na escola pública, e, diante da impossibilidade de obtenção destes dados, decidi não prosseguir a solicitação à instituição privada, tendo em vista que não conseguiria realizar a abordagem comparativa da forma planejada.

## 2.2. GERAÇÃO, GÊNERO E ETNIA – MARCADORES SOCIAIS DOS EDUCADORES

A observação das personalidades dos professores e das coordenadoras traz interessantes aspectos de análise. O perfil dos profissionais era diferente entre as escolas, principalmente no quesito geracional. Enquanto, na escola pública, notei, nas reuniões, a presença de vários professores mais velhos (com, aparentemente, idade acima 50 anos), na instituição privada não percebi a presença de nenhum educador nesta faixa etária. Uma hipótese para a discrepância geracional é a forma de contratação dos profissionais: o fato do ingresso nas instituições estatais ser realizado através de concurso público, modalidade que incorpora a estabilidade na carreira, dificulta a demissão de professores que, por isso, acabam completando 20, 30, 40 anos em tais escolas.

Este componente possivelmente foi o principal responsável pela dificuldade de ingresso, por parte de alguns professores do colégio público, no “ambiente digital”, conforme o relato de Gisele. “Nós temos professores na escola que têm muita dificuldade de abrir a câmera numa reunião. Então não é assim de uma hora pra outra que professores de 60, 65, 70 anos, outras extremamente tímidas, outras que não sabem usar esses negócios...”. Por diversos momentos, durante as observações, principalmente nas reuniões com os pais, identifiquei a dificuldade de professores em realizar ações no ambiente digital. Em uma delas, Gisele e outra professora e coordenadora, Paula, tentaram por vários minutos acionar o modo apresentação de suas telas no Google Meet e, sem sucesso, desistiram de compartilhar o conteúdo desta forma com os pais.

Esta dificuldade, inclusive, levou alguns educadores a não conseguirem disponibilizar qualquer tipo de aula online. “A gente não pode obrigar [a dar aula online], apesar da Seduc ameaçar que vai olhar, que vai não sei o quê.” Certamente também colaborou para esta diferença de inserção nas plataformas o fato da instituição particular já apresentar, antes da pandemia, atividades e projetos interativos, com maior presença de recursos tecnológicos na escola – o que levava os professores a terem contato e necessidade de se inserirem neste ambiente.

A inexistência, em ambas as escolas observadas, de professores não-brancos também me causou certa surpresa. Estranhamente, a discrepância no número de educadores brancos e não-brancos observada não foi ilustrada na última nota técnica publicada pelo Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos)<sup>19</sup>. De acordo com os números, ainda que haja diferença, ela não parece ser tão drástica como a realidade experienciada. Além disso, em 2012 foram estabelecidas as políticas da Lei de Cotas (Lei 12.711), que provavelmente alteraram este cenário posteriormente, apesar deste continuar sem comprovação pela inexistência de dados atualizados após 2014.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2022.

**Tabela 1 – Raça e cor dos professores estaduais**

Participação dos professores<sup>1</sup> das redes estaduais e municipais segundo raça/cor  
Brasil - 2002 -2013

Ano	Negra	Participação (%)	Não-negro	Participação (%)
<b>2002</b>	692.511	37,94%	1.132.794	62,06%
<b>2006</b>	770.986	40,55%	1.130.498	59,45%
<b>2011</b>	1.013.476	44,70%	1.253.909	55,30%
<b>2013</b>	1.111.622	44,85%	1.366.863	55,15%

Fonte: IBGE. Pnad. Microdados. Anos de 2002, 2006, 2011 e 2013

Nota: (1) As ocupações selecionadas foram: 2311, 2312, 2313, 2321, 2330, 2391, 2392, 3311, 3312, 3313, 3321, 3322 e 3331

Obs.: Valores ponderados

Fonte: Nota técnica “Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica”, Dieese.

O elemento de gênero também acrescenta questões para esta análise. Enquanto na instituição pública havia uma maioria de educadoras mulheres, no caso da particular, a proporção entre homens e mulheres era um pouco mais equilibrada. As duas coordenadoras com quem estabeleci a ponte de diálogo com os colégios eram mulheres, com idades diferentes (Elaine tinha cerca de 35 anos, enquanto Gisele, tinha por volta de 55 anos). Curiosamente, a relação entre gênero e disciplinas, nas duas escolas, era igual: as duas professoras de matemática eram mulheres e os dois professores de história, homens. Na disciplina de matemática, a diferença de idade das professoras era maior: Maria (escola pública), tinha cerca de 50 anos, e Silvana (escola privada), cerca de 30 anos. No caso dos professores de história, não havia grande diferença, visto que os dois aparentavam ter idade por volta dos 30 anos.

O fato de Gisele, Maria e Silvana serem mães inseriu, na observação e na análise, a variável de taxa de fecundidade. Silvana estava grávida, no período final da gestação, enquanto Gisele e Maria possuíam filhos pré-adolescentes, os dois estudantes da rede estadual de ensino. A situação dos homens era completamente diferente: nenhum era pai. Esta informação reitera a realidade, presente nos relatos, tanto das educadoras das escolas observadas quanto das professoras com quem realizei as entrevistas exploratórias: a dupla, tripla, e, por vezes, quádrupla jornada de trabalho de muitas delas. A conciliação das tarefas docentes, que aumentaram exponencialmente com a implementação do ensino remoto, com tarefas domésticas e, em muitos casos, com a rotina de cuidados com os filhos (que também passaram a ficar a totalidade do tempo em casa e necessitaram de supervisão para as atividades

escolares), foi responsável pelo adoecimento mental relatado pela categoria, que será fruto de discussão mais aprofundada no próximo item deste capítulo.

Algumas conversas com Gisele, assim como algumas aulas de Maria, foram interrompidas por demandas de seus filhos. Ora para solicitar que o filho “pegasse um sol”, ora para sanar uma dúvida de uma tarefa da escola que estivesse fazendo, as interrupções fizeram parte do cotidiano do ensino remoto. Assim como os relatos em primeira pessoa que trouxe na introdução, nas aulas, tanto da escola pública, quanto da escola particular, outras situações, como interrupções por animais de estimação, instabilidades de conexão e ruídos sonoros de vizinhos também foram observados. Enquanto na aula de Maria, por vezes, recebíamos a visita ilustre de um gato em frente à câmera e, nas reuniões, era possível ouvir latidos de cachorro ao fundo do áudio de Gisele, em seu período, José foi interrompido pelo toque de sua campainha (e precisou se ausentar por alguns minutos): “Me desculpem gente, eu já volto... Estão fazendo uma obra aqui no meu prédio, martelando umas coisas”. A verdade é que até mesmo os imprevistos, ainda que atrapalhem momentaneamente a realização do encontro síncrono, incorporam elementos únicos, que marcarão tanto as experiências pessoais, quanto as experiências de pesquisa no isolamento e na pandemia.

### 2.3. “RESULTADO: SOBRECARGA E FRUSTRAÇÃO”: SAÚDE EMOCIONAL DAS EDUCADORAS NA PANDEMIA

Ouvi, desde as entrevistas exploratórias, por diversas vezes, relatos sobre os abalos na saúde mental de professoras e coordenadoras, vindos unicamente das escolas da rede pública de ensino. A forma como o ensino remoto foi elaborado na rede estadual sem dúvidas fez com que a carga de trabalho destas profissionais fosse maior do que das instituições particulares. Ao contrário destas últimas, onde o eixo pedagógico foi concentrado nos encontros síncronos e em atividades avaliativas online, as professoras dos colégios públicos com quem tive contato relataram a necessidade de planejamento de três aulas diferentes para cada período lecionado: uma para os estudantes que acompanham o encontro síncrono, outra para aqueles que apenas acessavam os materiais digitais (vídeos, áudios, arquivos em PDF) e outra para os que buscavam as apostilas impressas na escola. Ou seja, trabalho triplicado, fora a disponibilidade constante para o contato com as famílias por e-mail, WhatsApp, ligações telefônicas e mídias digitais – muito diferente da escola privada,

em que as comunicações eram realizadas unicamente pela plataforma no Google Classroom da escola. Segundo uma das professoras estatais: “Mensagens 24h por dia, tempo para planejamento e casa se misturam. Nisso tudo, há a questão da atenção aos filhos e também o auxílio nas atividades deles. Resultado: sobrecarga e frustração!”.

Além disso, a rede pública apresentou outra particularidade: o acúmulo de diferentes disciplinas pelos professores. Por conta do número de contratados e a inexistência, relatada por Gisele, de um setor de recursos humanos nas instituições, é comum os educadores ficarem responsáveis por disciplinas além das suas áreas de formação. Maria, professora de matemática, também lecionava a disciplina de educação artística, enquanto José, professor de história, também era responsável pela disciplina de ensino religioso. Nas entrevistas exploratórias esse ponto também foi levantado por uma professora de geografia que acumulava a disciplina de sociologia na grade horária de trabalho. Esta realidade não acontecia nas instituições privadas, onde cada educador ficava responsável exclusivamente pela disciplina correspondente à sua área de formação. A situação de acúmulo de disciplinas representa, portanto, outra carga de trabalho cansativa, visto que exige o domínio de diferentes conteúdos curriculares e toda a preparação de materiais e atividades relatadas no parágrafo anterior.

Gisele também relatou o acúmulo de funções, desta vez, por parte da equipe diretiva. Pelo mesmo motivo da questão dos professores – falta de pessoal e de gestão de recursos humanos – professores, na maioria das vezes, são eleitos para os cargos de direção e coordenação das escolas. A professora de matemática, por exemplo, Maria, era vice coordenadora do turno da tarde em 2021 e, em 2022, passou à coordenação. Gisele acumulou, durante os últimos seis anos, as funções de professora, diretora, supervisora, recursos humanos e coordenadora do Pibid nesta escola, e comentou: “nem sei mais o que é o quê, sabe. É uma bagunça gigante na vida...”. Este acúmulo de funções desmotiva os demais profissionais a ocuparem tais cargos, e, conforme Gisele, “quase ninguém quer mais ser direção né”.

A dificuldade de inserção no ambiente digital, já relatada anteriormente, assim como a constante necessidade de atualização sobre recursos e ferramentas de aprendizagem também trouxe reflexos na saúde física, mental, e até mesmo financeira das professoras da rede pública. Além da escassez de conhecimento



digital, a falta de equipamentos e infraestrutura fez com que professoras das escolas públicas estaduais, que ganham, em média, R\$3.587,30 por mês<sup>20</sup> (cerca de 700 dólares, na época da pesquisa, para uma jornada de trabalho de 40h por semana), tivessem que investir dinheiro do próprio bolso em notebooks, smartphones e planos caros de internet para poderem trabalhar. Apenas em novembro de 2020, no final do ano letivo, o Governo do Estado anunciou que seriam disponibilizados notebooks aos educadores - e entregou, até janeiro de 2021, somente 20% da quantidade prometida para todo o Rio Grande do Sul (GOVERNO, 2021).

Além das incertezas e angústias emocionais que a pandemia (e sua gestão desastrosa no Brasil) naturalmente impuseram à população em geral, professoras de escolas públicas do Rio Grande do Sul relatam o adoecimento psicológico da categoria. Fora os pontos elencados até aqui – trabalho em “ritmo industrial”, com prazos extremos, descompensada carga de trabalho e falta de recursos -, a distância dos estudantes, as ameaças de cortes salariais diante da “não comprovação” de trabalho e o terrorismo constante de um retorno presencial em meio a milhares de mortes diárias no país também causaram, segundo os relatos, consideráveis abalos emocionais, tornando “impossível manter uma boa condição de saúde mental” (PERES, 2021).

Os relatos envolvendo ansiedade, depressão e estresse extremo (como a síndrome de *burnout* ou síndrome do esgotamento profissional, um distúrbio psicológico que apresenta sintomas de exaustão extrema e esgotamento físico), foram bastante frequentes entre as professoras da rede pública que tive contato, assim como entre as participantes das pesquisas de Coelho et al. (2021). Estes achados qualitativos vão ao encontro dos dados apresentados pelo levantamento realizado pela Nova Escola<sup>21</sup> em 2020. Segundo a pesquisa, 72% dos educadores entrevistados relataram abalos na saúde mental durante a pandemia. Aos impactos na saúde mental, acrescento os reflexos causados pela extensa carga horária em frente ao computador, como processos inflamatórios e distensões musculares, como tendinite,

---

<sup>20</sup> Cálculo feito a partir de tabela divulgada pelo CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul), disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2020/03/Tabela-de-subs%C3%ADdios-do-magist%C3%A9rio-v%C3%A1lida-a-partir-de-1%C2%BA-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19401/ansiedade-medo-e-exaustao-como-a-quarentena-esta-abalando-a-saude-mental-dos-educadores>. Acesso em: 11 ago. 2021.

problemas na visão, dores de cabeça e na coluna. Maria, por exemplo, em um dos encontros, relatou o processo inflamatório nas mãos pelo tempo de manuseio do mouse e da mesa digitalizadora que utiliza para realizar os cálculos nas aulas de matemática.

Todos estes problemas de saúde acabaram, inevitavelmente, gerando algum dano para as aulas online. Seja pelo desânimo, pela depressão ou pelas questões emocionais, seja pelas limitações físicas ou agravamento de processos inflamatórios. Na escola pública, por exemplo, algumas aulas foram canceladas sob alegação de “problemas de saúde” dos professores. Em uma das situações, Gisele enviou, no grupo do WhatsApp do primeiro ano do Ensino Médio, a seguinte mensagem: “Comunico que a Professora Maria, profe de matemática das turmas 101/2/3/4 e a professora Larissa de Sociologia, estão afastadas por Licença Saúde. Portanto, NÃO darão aulas nessa semana”. Na escola privada, por outro lado, não houve cancelamento de nenhum encontro síncrono, nem registro de nenhum relato sobre questões de saúde mental por parte dos professores nos momentos que presenciei. Apareceram, em certo momento, apenas duas questões de saúde entre os professores da instituição: Roberto acabou por liberar os alunos 15 minutos antes do final de uma aula, por estar sem voz, enquanto Silvana, em um certo encontro, comentou com os alunos sobre o cansaço e os problemas de memória que vinha apresentando por conta da gravidez.

#### 2.4. “EU ADORO ESSAS FRESCURINHAS!”: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO ENSINO REMOTO

Conforme tratado anteriormente, as estratégias metodológicas utilizadas nas escolas apresentavam diferenças. A escola pública precisou realizar um processo de adaptação maior, tendo em vista as dificuldades e particularidades dos seus alunos, diferentemente da instituição particular, que não poupou ferramentas online, dinâmicas e interativas. Enquanto a primeira trabalhou com três formas de entrega de conteúdos (via encontros síncronos, envio online de arquivos textuais e vídeos e entrega de apostilas presencialmente), a segunda pôde optar exclusivamente pelos encontros síncronos, diante do amplo acesso à internet por parte dos estudantes. Entretanto, nos encontros síncronos de ambas as instituições observadas, há

aproximações e distanciamentos em termos de métodos de ensino. É a este foco que este item se direciona.

Também já comentei sobre a periodicidade dos encontros: a escola privada manteve a grade tradicional das aulas presenciais (cinco períodos por dia, pela manhã, por cinco dias na semana), e a escola pública reduziu o número de encontros síncronos, diante da dificuldade de acesso e baixa adesão dos estudantes (três períodos por dia, pela tarde, por cinco dias na semana, com todas as turmas do primeiro ano juntas). Por esta frequência, a instituição estatal intercalava as disciplinas quinzenalmente, o que certamente atrasava o avanço dos conteúdos curriculares em relação ao colégio particular.

Os encontros síncronos da escola particular, na grande maioria das vezes, foram realizados de forma expositiva pelos professores. Roberto, nas aulas de história, apresentava os conteúdos aos alunos através de lâminas de Power Point, mesclando textos e imagens:

**Figura 8 – Slide do professor Roberto**

Período Clássico (séc. V e IV a.C.)

- **Guerras médicas** (Gregos x Persas) - 499-449 a.C.
  - Objetivo: controle do comércio marítimo
  - Início: ataque à Jônia (Mileto)
  - Duas guerras principais (Dario; Xerxes)
    - I – Maratona, 490;
    - II – Termópilas e Salamina, 480; Plateia, 479.
    - 449 – Assinada a Paz de Susa
- **Confederação de Delos** - 476 a.C.
  - Coligação de cidades-estado gregas para evitar novas invasões persas

Liderada por Atenas

Reprodução de lâmina de Power Point utilizada pelo professor de história da escola particular, com fundo branco, elementos textuais em fonte sem serifa, e duas imagens: um recorte de mapa e uma ilustração das Guerras Médicas (entre gregos e persas) pelo controle do comércio marítimo.

**Figura 9 – Slide do professor Roberto**

Invasão Macedônica

- Filipe II da Macedônia invade a Grécia na batalha de Queroneia (338 a.C);
  - Sucedido por seu filho Alexandre, fundador do Império Macedônico.
- Liga de Corinto ou Liga Helênica (federação de estados Gregos)
- Império alexandrino



The slide contains a map of the Alexander Empire, titled 'O IMPÉRIO DE ALEXANDRE', showing the extent of his conquests from Greece to India. To the right of the map is a photograph of a marble bust of Alexander the Great.

Reprodução de lâmina de Power Point utilizada pelo professor de história da escola particular, com fundo branco, elementos textuais em fonte sem serifa e duas imagens: um mapa do Império Alexandrino e uma fotografia de uma escultura do rosto de Alexandre, o Grande.

Além das provas realizadas em formato remoto, Roberto inseriu, durante as observações, um trabalho em grupo como forma avaliativa da disciplina. O trabalho consistia na criação de um jogo (de tabuleiro, de cartas ou digital) que contivesse certa perspectiva histórica. A definição do jogo era completamente livre, e os estudantes ficariam responsáveis pela escrita das regras, ilustrações e elaboração de materiais. Apesar de ser uma tarefa flexível, a exigência não era baixa: “Pode desenhar na mão, pode. Mas só cuida pra não ficar tosco. Tô sendo sincero”, disse Roberto em uma aula. O jogo em si era apenas um elemento da cultura *geek*<sup>22</sup> acionado pelo educador em suas aulas. Além dele, corriqueiramente indicava séries de *streamings* e filmes com pano de fundo histórico, o que incentivava os estudantes ao diálogo. Em uma certa aula, Roberto fez relação até mesmo com um conhecido anime e jogo eletrônico nas explicações sobre mitologia grega: “a mulher teve filho com o Minotauro e nasceu um Pokémon”.

José também centrava as aulas de história da escola pública em apresentações expositivas, mas, no seu caso, os recursos utilizados eram mais simples. Na maioria das vezes, o conteúdo era apresentado em um documento de Word (Pacote Office), com algumas eventuais imagens. Durante as falas, ele também pesquisava na internet

<sup>22</sup> O termo “cultura geek” envolve tecnologia, eletrônica, jogos eletrônicos ou de tabuleiro, histórias em quadrinhos, mangás, animes, livros, filmes e séries.

algumas figuras que ilustrassem suas explicações. Em uma das aulas síncronas, o professor, ao final, reproduziu um breve documentário sobre a temática tratada. Por um lado, José utilizava uma forma mais simples (com menos ilustrações, de forma mais textual e cansativa) do que Roberto para apresentar os conteúdos aos estudantes. Por outro, acionava conteúdos audiovisuais para complementar suas explicações – estratégia que o colega da instituição privada não utilizava.

Por uma questão de má organização das grades horárias, acabei ingressando em uma aula síncrona da disciplina de ensino religioso – também ministrada pelo professor de história. Nesta aula, observei a utilização de outra ferramenta didática pelo educador: a apresentação dos conteúdos por parte dos alunos. Esta atividade, que tinha caráter avaliativo na disciplina, consistia em cada estudante se responsabilizar pela apresentação de aspectos gerais sobre uma religião do mundo. O formato da explanação era livre, e o aluno poderia escolher entre utilizar uma apresentação em Power Point ou um documento simples com anotações para guiar a fala. Surpreendentemente, foram realizadas várias apresentações com o recurso de Power Point, com lâminas trabalhadas, mesclando imagens e textos, como pode ser visto nas imagens abaixo. Fiquei surpresa, além da qualidade das lâminas, pelo número de estudantes utilizando tal recurso, visto que, para sua criação, seja necessária a posse de um computador ou smartphone com capacidade de armazenamento para a licença do pacote Office. Mesmo aqueles que não utilizaram a ferramenta Power Point, criavam suas apresentações em outras gratuitas online, como o site Canva<sup>23</sup> (demonstrando um certo conhecimento em plataformas digitais).

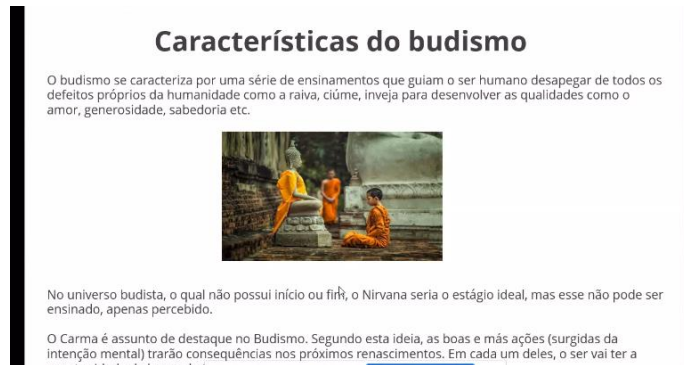
**Figura 10 – Slide de aluno público**



Reprodução de lâmina produzida por aluno da escola pública. O slide apresenta o título do trabalho "Budismo", escrita em fonte serifada na cor preta, tendo como fundo da tela inteira uma fotografia de uma escultura de Sidarta Gautama em um fundo azul.

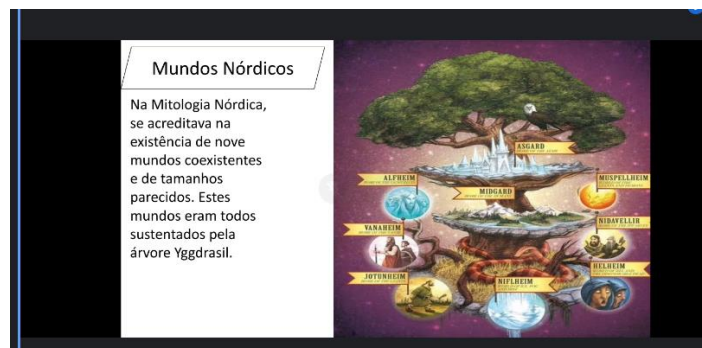
<sup>23</sup> Plataforma online de criação de materiais gráficos. Disponível em: <https://www.canva.com/>

**Figura 11 – Slide de aluno público**



Reprodução de lâmina produzida por aluno da escola pública. O slide apresenta fundo branco, com elementos textuais em fonte não serifada que descrevem “características do budismo”, além de fotografia de um menino, de vestes na cor laranja, sentado em frente a uma escultura de Sidarta Gautama, também coberta por uma “veste” do mesmo tom.

**Figura 12 - Slide de aluno público**



Reprodução de lâmina produzida por aluno da escola pública. O slide apresenta, em um fundo preto, metade da tela com descrição textual em fonte sem serifa sobre os “mundos nórdicos” e, na outra metade, uma ilustração colorida da “árvore dos nove mundos”.

**Figura 13 – Slide de aluno público**



Reprodução de lâmina produzida por aluno da escola pública. O slide apresenta, em um fundo preto, metade da tela com descrição textual sobre o deus Thor, escrita em uma fonte artística, e, na outra metade, uma ilustração do mesmo personagem.



**Figura 14 – Slide de aluno público**



Reprodução de lâmina produzida por aluno da escola pública. O slide apresenta, em um fundo acinzentado, elementos textuais escritos em fonte sem serifa que descrevem Anubis, o “Deus dos mortos”. Abaixo do texto, há duas figuras aplicadas – ambas representam as ilustrações feitas na época, suas características estéticas e linguagens (hieróglifos).

**Figura 15 – Slide de aluno público**



Reprodução de lâmina produzida por aluno da escola pública. O slide apresenta, sob um plano de fundo bicolor (metade amarelo, metade branco), elementos textuais, que mesclam fonte sem serifa e fonte caligráfica (ou cursiva), que descrevem as regras e os deveres morais no Egito Antigo. A lâmina ainda possui uma ilustração, representando a deusa Maat, aplicada no canto inferior direito.

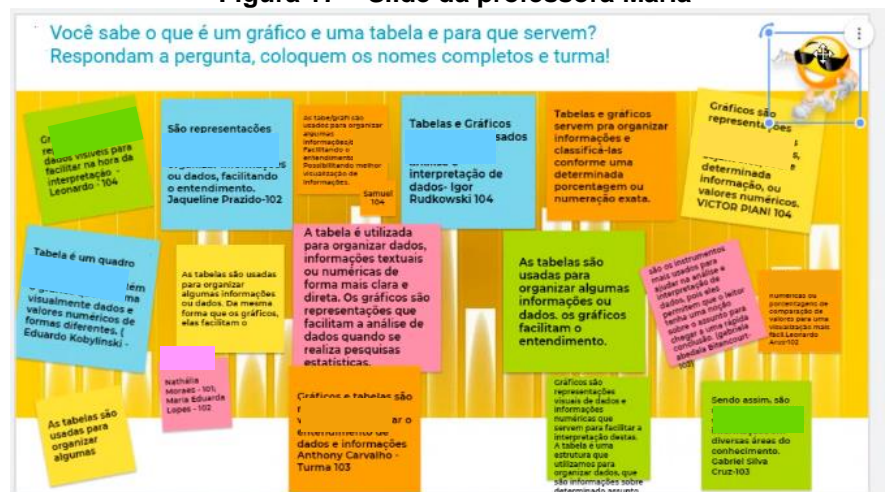
As aulas de matemática nas duas escolas apresentavam dinâmicas parecidas, mesclando períodos expositivos com períodos de resolução de exercícios de cálculo. Silvana, professora da instituição privada, direcionava mais tempo de suas aulas à resolução de exercícios, enquanto Maria, da escola pública, dividia de forma mais equilibrada o tempo de aula entre exposição de conteúdos e realização de cálculos. Diferentemente da análise comparativa referente à disciplina de história, no caso de matemática, as observações são invertidas: Silvana (escola privada) apresenta o conteúdo com materiais didáticos mais simples, sem cores e outros elementos gráficos, e Maria (escola pública) investe tempo na criação de lâminas mais detalhadas e coloridas.

Figura 16 – Slide da professora Maria



Reprodução de lâmina de Power Point utilizada pela professora de matemática da escola pública, com a temática e o título “Plano cartesiano” e plano de fundo de um mapa do Rio Grande do Sul com escalas.

Figura 17 – Slide da professora Maria



Reprodução de lâmina de Power Point utilizada pela professora de matemática da escola pública. O slide simula uma parede amarela em que estão colocados diversos post-its (notas autoadesivas) coloridos (azuis, amarelos, verdes, rosas e laranjas), com definições conceituais e características de gráficos e tabelas.

Silvana utiliza, para a resolução de questões, unicamente a ferramenta “Jamboard”, também oferecida pelo sistema Google para Educação, que pode ser acionada durante as chamadas do Google Meet. Visualmente, o recurso imita um quadro branco de escola, e possibilita, de forma interativa, a utilização de textos, imagens e *post-its*, assim como a simulação da escrita feita com uma caneta, à mão. Este último recurso permite o desenvolvimento dos cálculos de forma mais prática e livre. Abaixo, reproduzo a tela de uma resolução de questão feita pela professora:



Figura 18 – Slide da professora Silvana

26.  $A = \{x \in \mathbb{R} / x > 0\}$ ,  $B = \{x \in \mathbb{R} / x \leq 1\}$  e  $C = \{x \in \mathbb{R} / -3 < x \leq 2\}$ , escreva, u correspondentes a:

a)  $A \cap B$ .  
 b)  $A \cup B$ .  
 c)  $A - C$ .  
 d)  $B - C$ .

Resolução manual:

$A = ]0; \infty[$   
 $B = ]-\infty; 1]$   
 $A \cap B = ]0; 1]$   
 $A \cup B = ]-\infty; \infty[$   
 $A - C = ]2; \infty[$   
 $B - C = ]-\infty; -3]$

Reprodução de lâmina do Jamboard utilizada pela professora de matemática da escola particular. Na tela, que se assemelha a um quadro branco, há uma questão matemática, com alternativas de resposta, e a resolução do cálculo, realizada de forma manual, “rabiscada” com linhas coloridas.

Para a resolução de questões e exercícios práticos, diferentemente de Silvana, Maria utilizava o programa Microsoft Word. A observação da aula inclusive possibilitou-me o conhecimento de algumas ferramentas do programa, utilizadas por ela, as quais desconhecia. Sob o viés comparativo, é visivelmente notável a diferença entre a legibilidade e o entendimento das anotações e dos cálculos das telas de uma escola para a outra. Abaixo, reproduzo algumas telas das aulas de Maria:

Figura 19 – Aula expositiva da professora Maria

Diagrama

Como visto no slide anterior para que  $f$  seja uma função:  
 Para todo  $x \in A$ , existe um e, apenas um,  $y \in B$ .

UNICO

$A \rightarrow B$

Resolução manual:

$A \rightarrow B$  não sobra nenhuma flecha

Diagramas matemáticos:

Diagrama 1:  $A = \{2, 3, 4, 5\}$ ,  $B = \{0, 1, 2, 3, 4\}$ . Mapeamento: 2 → 0, 3 → 1, 4 → 2, 5 → 3.

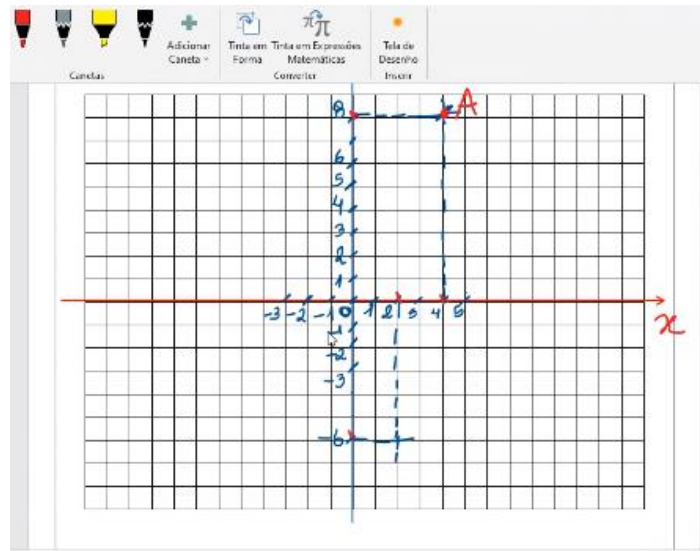
Diagrama 2:  $A = \{1, 2, 3, 4\}$ ,  $B = \{0, 1, 2, 3, 4\}$ . Mapeamento: 1 → 0, 2 → 1, 3 → 2, 4 → 3.

Diagrama 3:  $A = \{1, 2, 3, 4\}$ ,  $B = \{0, 1, 2, 3, 4\}$ . Mapeamento: 1 → 0, 2 → 1, 3 → 2, 4 → 3.

Diagrama 4:  $A = \{1, 2, 3, 4\}$ ,  $B = \{0, 1, 2, 3, 4\}$ . Mapeamento: 1 → 0, 2 → 1, 3 → 2, 4 → 3.

Reprodução do documento Word utilizado pela professora de matemática da escola pública, onde há explicações sobre diagramas matemáticos e algumas anotações, feitas “à mão” pela professora em vermelho.

**Figura 20 – Aula expositiva da professora Maria**



Reprodução do documento Word utilizado pela professora de matemática da escola pública, que consiste em uma tela quadriculada, onde a educadora marcou, manualmente, as orientações e os pontos de um gráfico de função.

Maria tinha uma preocupação extrema com o que, segundo ela, seria a “qualidade” dos materiais por ela feitos: em uma aula, ela comentou o quanto gostava de criar as apresentações. Além de ter apresentado o Jamboard aos estudantes e de ensiná-los a utilizar, a professora enfatizou os elementos decorativos que podem ser inseridos nos documentos: “você vão ver que dá para colocar bichinho... Eu adoro essas frescurinhas!”. Toda a preocupação com a estética dos materiais está ligada à intenção da professora de garantir que seus alunos acessassem os conteúdos da forma mais didática possível. Diante disso, ela decidiu investir, com seus próprios recursos, em equipamentos diferenciados, como uma mesa digitalizadora. O objeto, que pode custar de R\$200 a R\$2.500, se assemelha visualmente a uma prancheta e permite que desenhos e escritas feitas à mão livre sejam reconhecidos instantaneamente pelo computador. Uma aluna comentou, em uma das aulas, que pediu para a mãe de aniversário um equipamento igual para desenhar e, após falas dos colegas sobre “como ela era chique”, a professora ressaltou:

Gente, tem mesas digitalizadoras bem acessíveis, sabe. Tem mesas digitalizadoras que são bem acessíveis, e outras que são muito caras. A minha é bem simples, assim. Mas funciona para o que eu preciso, para dar aula. (Reprodução de fala da professora Maria, durante uma aula, 2021).

Além dos recursos tecnológicos, a professora utiliza algumas outras estratégias de ensino-aprendizagem. É comum, na disciplina de matemática, o uso de exemplos do cotidiano para a aplicação das fórmulas estudadas. São aqueles tradicionais exercícios, que todos que frequentaram o ensino básico já tiveram contato, como “João tinha cinco limões, deu três para José, com quantos ele ficou?”. No caso de Maria, em diversas situações, observei a utilização de exemplos que pretensamente faziam parte das realidades dos estudantes, estratégia que aproximava o estudante do conteúdo e demonstrava o quanto a matemática está presente no cotidiano. Neste sentido, sua prática vai ao encontro das bases da disciplina estabelecidas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), como é possível observar neste trecho:

Em continuidade a essas aprendizagens, no Ensino Médio o foco é a construção de uma visão integrada da Matemática, aplicada à realidade, em diferentes contextos. Conseqüentemente, quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio – impactados de diferentes maneiras pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pelos projetos de bem viver dos seus povos, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros (MEC, 2021).

Enumero aqui três situações em que essa ferramenta de assimilação foi acionada. Durante uma aula expositiva sobre funções matemáticas, a professora salientou que “no cálculo das passagens de ônibus tem funções”, suscitando, inclusive, discussão sobre o valor cobrado naquela época: “verdade, e nem acredito que a passagem tá quatro e sessenta e poucos!”, comentou um dos estudantes. Em outro encontro observado, sobre números positivos e negativos, Maria trouxe elementos da matemática financeira: “os negativos [são] aqueles que a gente não gosta de ter na conta bancária... Menos alguma coisa, além do zero, que não é nada bom também”. Neste momento, vários estudantes ligaram o microfone e comentaram “verdade, sora”, “não é legal”. Um deles vai além: “O problema, sora, é que o “mais” alguma coisa [se referindo à conta bancária positiva], é sempre mais juros, mais taxa pra pagar...”.

O terceiro exemplo que relato aqui envolve o conteúdo de “plano cartesiano”, um conteúdo que, segundo ela, deveria ter sido ensinado a eles no sexto ano do Ensino Fundamental. Primeiro, ela afirmou que “o GPS do celular, por exemplo, gente, localiza as coisas em um plano cartesiano”, e depois, procurou um guia turístico em sua biblioteca: “Esse aqui é da Itália, gente. Vocês tão vendo aqui o mapa? Esse mapa é feito a partir do plano cartesiano.” Ao mostrar o mapa do país, Maria brinca: “eu

tenho uns guias turísticos de vários lugares, um dia vou viajar para todos eles... Nessa encarnação ainda”. A professora ainda sugeriu o consumo de materiais multimídia, como filmes, vídeos no Youtube e documentários, como as produções “A teoria de tudo” e “Gênero indomável”. Durante as conversas sobre este tipo de material, uma das estudantes recomendou um vídeo à turma, e recebeu uma ressalva da professora: “Cuidado com os vídeos do Youtube, tá Marina? Eu mando alguns para vocês, mas tem que estar de olho porque já vi alguns com coisinhas erradas. Esse eu nunca vi!”.

Enquanto a interatividade das aulas de Maria ficou por conta das respostas via microfone (durante a resolução dos exercícios propostos, ela realizava perguntas para incentivá-los a responderem e participarem dos cálculos), Silvana, diante da facilidade de conexão e da posse de equipamentos de qualidade por parte dos seus alunos, tinha a possibilidade de propor outras formas de interação com eles, imersas em recursos tecnológicos. Era o caso, por exemplo, da ferramenta “Kahoot”, uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos, que é utilizada como tecnologia educacional. Nela, são geradas questões objetivas, que podem ser respondidas de forma síncrona, diante do acesso por um navegador web ou aplicativo próprio. Maria chegou a comentar em uma das suas aulas sobre a ferramenta, mas no mesmo momento já alertou que não pôde utilizá-la diante da dificuldade de acesso à internet relatada por muitos estudantes.

O Kahoot foi utilizado em uma das aulas de matemática da escola privada que observei. A professora compartilhou um link no chat da aula, realizada pelo Google Meet, e transmitiu a tela do seu computador, que apresentava, em tempo real, os alunos que estavam ingressando na sala do aplicativo naquele momento. Quando conferiu que os 27 alunos que estavam online no encontro síncrono daquele dia já haviam adentrado na plataforma, Silvana deu início à aplicação do questionário. Cada pergunta que surgia na tela apresentava quatro alternativas de resposta, além de um cronômetro decrescente que contava o tempo definido para sua resolução (a contagem variava de 10, 20, 30 segundos a 1 minuto, de acordo com a dificuldade da questão). Em tempo real, também era visualizada a contagem de pessoas que já responderam àquela questão, conforme ilustra a figura abaixo:

**Figura 21 – Jogo interativo de matemática**



Reprodução da tela do aplicativo Kahoot, usado em aula da escola privada. Na tela, é possível observar a questão matemática, as alternativas de resposta, o número de respostas já computadas e o tempo restante.

Após o encerramento do tempo estipulado para cada questão, era visualizado um ranking com as cinco maiores pontuações cumulativas até aquele momento (não irei reproduzi-la aqui, diante das questões de anonimato já tratadas anteriormente). Ainda era mostrada, posteriormente, a estatística de quantos estudantes responderam a cada alternativa e, conseqüentemente, quantos acertaram a questão:

**Figura 22 – Jogo interativo de matemática**



Reprodução da tela do Kahoot, usado em aula da escola privada. Na tela, é possível observar a alternativa correta da questão e quantos estudantes escolheram cada opção de resposta.

A utilização de jogos digitais nas escolas, como o Kahoot, tem sido tema de diversas pesquisas nos últimos anos. A resignificação do conceito de gamificação (FADEL et al., 2014)<sup>24</sup> nos cenários educacionais enfatiza “o potencial multifacetado

<sup>24</sup> A gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários non games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. (FADEL et al., 2014).

que os jogos de aprendizagem têm como ferramenta para aprender e ensinar”<sup>25</sup> (SCHMITZ; KLEMKE; SPECHT, 2012, p. 2), trazendo tanto resultados afetivos quanto cognitivos. O caso específico do jogo acionado por Silvana apresenta recursos previstos por Fadel et al. (2014) enquanto possibilidades de conectar a escola ao universo dos jovens com foco na aprendizagem, como é o caso dos sistemas de rankeamento.

Ao mesmo tempo, era nítida a exacerbação da competitividade que a ferramenta realizava. A cada questão, os acertos e os erros, assim como a visualização do ranking dos “top cinco alunos”, alimentavam este sentimento competitivo entre a turma. Este simples exercício reiterava o foco da escola, já descrito no primeiro capítulo, na preparação dos estudantes para concursos regionais e nacionais de conhecimentos. Neste sentido, não raros foram os relatos, tanto no chat, quanto no microfone, de alunos culpados pelo seu desempenho. Foi possível observar essa decepção em dois momentos diferentes. No primeiro, após a professora questionar se eles “erraram [a questão] ou foram afobados”, Alexandre respondeu “pior que foi de afobado, sora!”. Ao final da atividade, Marcos digitou “tô decepcionado comigo, sora. Eu cliquei errado”.

Lima (2019) analisou, à luz de autores como Dewey (2007), Adorno (2000), Freire (1997) e Freyre (1936), essa questão do crescimento da competitividade no universo da pedagogia, da cultura escolar e das práticas organizacionais, creditando esta tendência a uma “revolução empreendedorista”. Longe de ser uma prática inovadora, o que se vê, fruto de um “novo capitalismo”, é a substituição da solidariedade pela rivalidade, e o crescimento do lema pedagógico “competir para progredir”. Lima (2019) ainda detalha suas percepções e conceitua a “revolução empreendedorista”:

Sobretudo porque essa pedagogia empreendedorista, potencialmente contra o outro, é muito mais do que um sistema pedagógico alicerçado em opções didáticas e em rigorosas formas de avaliação externa, padronizada e universal. É, antes de tudo, uma nova concepção utilitarista de educação e aprendizagem, um princípio reformador das escolas e dos professores, dos alunos, da vida nas escolas e da sua organização e gestão, procurando forte articulação subordinada e funcional relativamente à competitividade econômica, ao

---

<sup>25</sup> “Multifaceted potential that mobile learning games have as a tool for learning and teaching”. (SCHMITZ; KLEMKE; SPECHT, 2012, p. 2) [tradução da autora].

empreendedorismo e a uma cultura de rivalidade que se espera seja emulada e ampliada, produzindo personalidades assertivas e resilientes, seres humanos ajustáveis, dotados de grande mobilidade e capacidade de prontidão. (LIMA, 2019, p. 14).

Retornando à situação observada na instituição privada, segundo a própria professora, as questões, no entanto, não significavam o nível de conhecimento que cada um tem, mas sim a agilidade em conseguir estabelecer o raciocínio e respondê-las. Por este motivo, algumas questões receberam de 18 a 22 respostas, mesmo com 27 estudantes participando da atividade. Na ânsia de conseguir escolher uma alternativa nos 30 segundos disponibilizados, alguns alunos clicavam na resposta em um ou dois segundos após a aparição da questão. Depois da realização da atividade completa, Silvana retornou ao início e passou a corrigir questão por questão, para que eles entendessem no que erraram ou no que se enganaram. Em uma das perguntas, ela exclamou: “essa daqui é barbada! Vocês acabaram de ver isso!”.

Este item reiterou a prática dos professores adaptarem suas estratégias metodológicas a partir da realidade de seus estudantes e da tecnologia que dispõem. Ainda assim, é possível observar que não há determinismo quando falamos das técnicas pedagógicas: estar em uma instituição privada não é sinônimo de excelência absoluta, assim como estar em uma escola estatal não é sinônimo de obsolescência. As iniciativas de Maria são a prova de que há, nas instituições públicas, profissionais capacitados e motivados a instituírem novas práticas, sempre com a intenção de facilitar a compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes – o que falta, claramente, é incentivo financeiro.

## 2.5. AFETO, INDIFERENÇA E RISPIDEZ: A RELAÇÃO PROFESSOR-ESTUDANTE

Durante as observações, era fácil perceber aqueles professores que tinham maior facilidade de interação com os estudantes. Ao observar as aulas das duas disciplinas (história e matemática) nas duas escolas, foi possível identificar que não havia uma premissa envolvendo disciplina ou gênero, por exemplo, como um fator que influenciasse necessariamente no estabelecimento dessa relação. Uma das minhas hipóteses, antes de iniciar a observação, era de que os professores de história teriam mais proximidade dos alunos, tendo em vista que as disciplinas de humanidades

permitem algumas discussões mais próximas a eles. Minhas conjecturas, baseadas nas entrevistas exploratórias, iam ao encontro dos resultados de Bitencourt (2016), que estabeleceu a oposição entre as disciplinas de matemática e de história no que tange à atenção, à importância dada e à dedicação por parte dos estudantes. E a realidade foi bem diferente. Percebi que a facilidade ou a dificuldade na interação professor-aluno diz muito mais respeito à personalidade e à forma como o educador se coloca em sala de aula do que à área da disciplina, e interfere também na dedicação despendida pelo aluno.

Maria, professora de matemática da escola pública, tinha uma relação aberta com os alunos, e estava sempre disposta a responder qualquer dúvida – até mesmo aquelas que não tinham envolvimento com a disciplina. Estabelecia alguns limites, quando necessário, mas aceitava todas as interrupções feitas pelos estudantes via microfone, visto que os seus períodos eram sempre os com maior participação deles, mesmo em comparação com os da escola privada. Presenciei conversas sobre vestibular, viagens, futebol, tecnologia e até mesmo fofocas feitas pelos alunos sobre outros professores. Mesmo os conhecendo pela primeira vez naquele ano, ela conseguiu estabelecer uma boa relação de uma maneira simples. Sem dúvidas, a interação se estabelecia a partir da abertura que Maria dava às interrupções e às conversas que os estudantes propunham. Além disso, ela sempre prezava por uma comunicação informal, de fácil entendimento, utilizando até, em certos momentos, gírias. No início de um dos encontros, ela perguntou: “como vocês tão, gurizada? A mil nesses Meet [Google Meet]?”.

Silvana, por outro lado, não tinha a mesma proximidade com seus alunos de matemática da escola particular. Mesmo tendo uma personalidade simpática, sempre incentivando-os a interagirem durante as aulas, a professora não ultrapassava o limite de uma relação “institucional”. Não falava muito sobre outras questões para além do conteúdo didático ou sobre a sua vida pessoal – o que Maria e Roberto, por exemplo, faziam de sobra. A única vez que presenciei algum comentário “extracurricular” vindo por parte dela foi sobre os cães que residem em seu apartamento, em um dia em que eles estavam latindo ao fundo do seu microfone: “Hoje tá difícil, gente! Às vezes, preciso desligar o microfone e ‘dar um xixi’ neles”. Os estudantes sempre a trataram com respeito e educação, mas a relação com ela certamente era menos intensa do que com Roberto, professor de história.



De modo completamente oposto à Silvana, Roberto tinha uma relação com os estudantes “muito além de institucional”. Utilizava muita linguagem informal, assim como muitas gírias, na tentativa de chegar o mais próximo da linguagem “da gurizada” (como ele sempre os chamava). De forma extremamente descontraída, o professor mesclava o conteúdo com suas histórias pessoais, como o relato de uma viagem para o exterior e o famoso “roupão de microfibra”. Após cumprimentá-los com “buenos días”, Roberto comentou sobre seu nível de fluência em espanhol trazendo um relato de sua única viagem para o exterior – para o Chile. Dentre as peripécias de quem foi para o país falando apenas o “portunhol”, ele contou um momento em específico, em que teve grande dificuldade para pedir plástico-bolha, no hotel, para transportar algumas compras. “Depois de muito sacrifício, conseguiram entender que eu queria plástico-bolha”, disse o professor.

O “roupão de microfibra” se tornou uma espécie de amuleto da turma. Após comentar em um encontro que havia investido nesta compra, diante do tempo que estava permanecendo em casa por conta da pandemia e do isolamento social, o assunto virou piada e era por várias vezes acionado, tanto pelos alunos quanto pelo próprio professor. Roberto iniciou uma aula, dizendo que ficou “triste por ter que tirar meu roupão para entrar no Meet! Fiz uma *call* ontem com a minha mãe para mostrar o roupão e ela riu por 30 segundos”. Na mesma hora, uma das aulas responde “Mas entra de roupão, sor”, e ele rebate “Não vou colocar aqui, senão vocês vão ficar rindo de mim por cinco minutos”. Encerrando o assunto, outro estudante conclui que “não dá pra competir com um roupão de microfibra, sor”.

Para minha surpresa, em uma das aulas, tomei conhecimento que Roberto tinha o costume de jogar partidas de um jogo online junto com alguns alunos da turma. No meio de um dos encontros, o professor disse: “Inclusive, Gabriel, me lembra de te contar depois o que aconteceu ontem de noite... Um amigo meu morreu [no jogo]”, e convidou o grupo de alunos para permanecer na chamada após o encerramento do período. Permaneci conectada alguns minutos após o final do período, apenas para observar quantos estudantes integravam o grupo “gamer” que jogava online junto ao professor – eram cinco meninos. Logo após, decidi me retirar da chamada e respeitar o espaço deles, afinal, a aula, ou seja, o tempo “oficial” de observação, já havia encerrado. O compartilhamento, por parte do professor, de gostos e práticas culturais (jogos, séries e filmes de tv) para com os seus alunos garante uma maior facilidade

em estabelecer relações interpessoais? Coincidentemente ou não, o grupo de estudantes que joga com o professor também é um dos que mais participa em suas aulas.

A relação do professor de história da escola pública, José, com os seus estudantes é completamente diferente da de Roberto. Nas primeiras observações, percebi, em certos momentos, um clima hostil dos estudantes para com ele. E estranhei. Tanto nas aulas de história, quanto ensino religioso, o professor, por diversas vezes, estabelecia links dos conteúdos com assuntos que estão sendo amplamente discutidos na atualidade, como direitos das mulheres, da população LGBTQIA+, e como questionamentos sobre o estado democrático e as *fake news*. Quando o assunto se aproximava destas temáticas, a participação dos estudantes era maior. Por outro lado, em outros momentos, notei certa rispidez por parte de José no tratamento com os alunos, principalmente ao não oportunizar espaços de diálogo com eles.

Ao final das aulas, quando algum estudante realizava uma intervenção pelo microfone, solicitando fazer uma pergunta ao professor, não raras vezes ele encerrava abruptamente a chamada, impossibilitando qualquer tentativa de conversa. Em um dos períodos, após encerrar a exposição perguntando se alguém tinha alguma dúvida, José se retirou da sala de forma repentina, impossibilitando Flávio, que havia ativado o microfone, de fazer seu questionamento. Essa situação se repetiu por diversos momentos. Por outras vezes, estudantes interviam durante uma explicação, fazendo uma pergunta, e o professor afirmava que responderia no final da aula – momento que dificilmente chegaria.

A falta de abertura para o diálogo fazia revezamento, por vezes, com os comentários ríspidos – momentos que me sentia constrangida por presenciar. Em um encontro, Lucas questionou José sobre um problema em uma nota, que supostamente estaria publicada de forma incorreta. Prontamente, o professor respondeu: “mas assim Lucas, eu não vou mudar a nota, porque já fechou o trimestre. Tem muito chão ainda... Tu pode recuperar nos próximos”. Quando Lucas foi rebater, iniciando a frase “mas assim, sor...”, o educador subitamente saiu da chamada, sem mesmo se despedir dos demais estudantes. É claro que isso não quer dizer que José nunca respondeu

perguntas dos estudantes, mas foi visível que ele não facilitava a existência desse espaço.

O exemplo do professor de história mostra que não há gírias e linguagem informal que substituam a abertura para interação por parte dos estudantes. Gisele, em uma de nossas conversas, já comentava sua percepção sobre José, atrelando alguns de seus posicionamentos a uma provável imaturidade: “o José tem um problema de didática, é gurizão, assim... Mas ele tem um domínio muito bom. Ele vai aprendendo com o tempo a questão da didática, porque ele é muito bom.”. Essas reações do professor podem demonstrar um certo medo de perder o controle da turma, justificado pelo pouco tempo de experiência em docência. Ainda há um elemento potencializador da reação de José, que será tratada posteriormente: o fato de ele ser atacado e, em certos momentos, até mesmo ridicularizado, por parte de alguns alunos – seja pela sua conduta, ou até por questões pessoais, como sua religiosidade (no caso, a falta dela, por declarar-se ateu).

As observações relatadas aqui desarmam as hipóteses de que questões como gênero, geração ou até mesmo área de conhecimento possam ser determinantes na relação aluno-professor. Os educadores com relação mais próxima com os estudantes são Maria (mulher, cerca de 50 anos, de matemática) e Roberto (homem, cerca de 30 anos, de história), que diferem em todos os marcadores citados. A partir dos pontos elencados, aparentemente, as personalidades dos profissionais, assim como o quanto estão interessados em realizar uma aproximação maior com os estudantes, interferem mais nessa dinâmica.

### **3. PARTICIPAÇÃO, ESTRUTURAS E MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES NOS ENCONTROS**

Apresentado o recorte dos professores e equipes diretivas, buscando o comprometimento com os objetivos desta pesquisa, faz-se necessário aprofundar os relatos da observação sob a perspectiva dos estudantes. Eles, assim como os professores, apresentam marcadores sociais específicos, diferentes entre as escolas, que condicionam certas oportunidades, ainda que seja necessário descartar qualquer forma de determinismo.

#### **3.1. (A FALTA DE) ALUNOS NEGROS NOS ENCONTROS SÍNCRONOS - MARCADORES SOCIAIS DOS ESTUDANTES**

Os dados “demográficos” apresentam aproximações e distanciamentos entre os alunos das duas instituições observadas. Na escola particular, em um encontro com 34 estudantes, por exemplo, a quantidade de alunos homens era exatamente igual à de mulheres: 17. Este número, mesmo em outras aulas, mantinha esta proporção, com pequenas oscilações. Dentre os 34 estudantes, apenas duas meninas eram negras. Os demais 32 integrantes da turma eram brancos. Na escola pública, em todos os encontros observados, o número de meninas presente nos encontros síncronos era superior ao de meninos – em uma aula, por exemplo, com 40 alunos, 20 eram meninas e 17 eram meninos. A sala continha cinco estudantes negras, todas meninas. Em nenhuma das turmas identifiquei a presença de alunas ou alunos trans.

Conforme dito anteriormente, os números têm aproximações, mas as explicações por trás delas ilustram realidades completamente diferentes. A primeira delas diz respeito à quantidade de estudantes negros. De fato, a existência de apenas duas estudantes negras na sala de aula online da escola privada, que continha, ainda que com certa oscilação, a presença de todos os estudantes da turma, atesta a realidade já descrita há décadas: o quanto a educação privada é um privilégio das populações brancas de classe alta e média. Essa observação só reitera o que autores como Santomé (2003) apontaram: o ensino formal privado se consolida enquanto um modelo que estimula a segregação e a hierarquização social com base em escolas que só seriam frequentadas, preferencialmente, por filhos e filhas dos grupos de elite.

A mesma falta de estudantes não-brancos, também identificada nas aulas observadas na instituição pública de ensino, neste caso, porém, suscita outras reflexões. Em primeiro lugar, pelo fato de que a instituição não conta com a participação da totalidade dos estudantes no sistema online – os participantes das aulas síncronas representam cerca de 30% do total de estudantes. Dos 70% restantes, parte encontrava-se inativa (os famosos “fantasmas”, como Gisele nomeava) e parte estava retirando os materiais impressos direto na escola e realizando as atividades de forma assíncrona. A justificativa da maior parte destes estudantes e suas famílias gira em torno de dificuldade de acesso à internet e a equipamentos digitais, atravessada por questões financeiras que impedem a contratação de outros serviços ou a compra de novos aparelhos.

Existe a hipótese<sup>26</sup>, então, de que a baixa concentração de estudantes não-brancos nas aulas síncronas da escola pública seja consequência de uma maior concentração destes dentre aqueles que buscam as atividades presencialmente na escola. Compreendendo as raízes coloniais que, ainda hoje, mantém a população negra, por exemplo, nos locais mais desfavorecidos da pirâmide social do Brasil, é compreensível que estudantes com este marcador estejam, em sua maioria, com dificuldades para acesso à internet e equipamentos eletrônicos. Resumindo, será que, de fato, há poucos integrantes não-brancos nas turmas, ou eles apenas são aqueles não conseguem acompanhar tais encontros síncronos?

Observando este cenário, diante da “presencialidade pré-pandemia”, ainda sem o recorte racial, Chauí (2018) afirma que muitas vezes, crianças e adolescentes “são forçados a abandonar a escola, seja para trabalhar, seja para cuidar de irmãos menores para que pai e mãe trabalhem, seja enfim por falta de alimentação, vestuário e transporte que permitam o acesso a escolas” (CHAUÍ, 2018). Bezerra (2014) vai ao encontro da autora e salienta a questão do trabalho na realidade de muitos alunos, objetivando o seu próprio sustento ou a ajuda na renda da família. Em sua pesquisa, cujos resultados foram publicados em 1959, Consorte já observava o trabalho assalariado como uma das formas de evasão e repetência escolar, além da falta de

---

<sup>26</sup> Por conta da impossibilidade de obter dados detalhados sobre os alunos que estão cursando o ensino em tal módulo (assíncrono) descrita nos capítulos anteriores, faz-se necessário frisar que este questionamento se caracteriza como uma hipótese.

formação na educação básica dos pais e, conseqüentemente, a falta de ajuda em casa para a realização de trabalhos escolares.

Tanto o cenário de pesquisa observado quanto as citações de Chauí (2018) e de Bezerra (2014) atestam o contexto já identificado na Pnad Contínua da Educação de 2019<sup>27</sup>, divulgada em 2020: dos 10 milhões de jovens entre 14 e 29 anos de idade que deixaram de frequentar a escola antes de ter completado a educação básica, 71,7% são pretos ou pardos. Segundo matéria da Folha (NEGROS, 2020), a maioria deles afirmava ter parado de estudar porque precisava trabalhar.

Outras reflexões podem ser levantadas a partir do cruzamento das análises sobre as questões raciais com os apontamentos acerca dos marcadores de gênero. Coincidentemente (ou não), nas duas instituições de ensino, a totalidade de estudantes negras presente nos encontros síncronos era composta por meninas – ou seja, não havia nenhum estudante negro do gênero masculino nas aulas. Esta informação provoca diferentes questionamentos. De início, há um fato: meninos negros participavam menos (neste caso, não participam) dos encontros síncronos. Assim como o item anterior, uma das causas pode ser a dificuldade de acesso à internet e a equipamentos digitais. Mas ela certamente não era a única.

As responsabilidades de muitos meninos e meninas negras, como cuidar dos irmãos, auxiliar nas tarefas domésticas e até mesmo trabalhar fora, inevitavelmente inserem outras prioridades na vida dos jovens na escola pública. Ainda que, como observa bell hooks (2019) a divisão sexual do trabalho nas famílias não-brancas ocorra de forma diferenciada das famílias brancas, existem reflexos da estrutura patriarcal que estabelecem diferentes papéis de gênero a homens e mulheres. Nestes contextos, enquanto os homens (e os meninos) têm a tarefa de trabalhar fora e sustentar financeiramente a família, às mulheres e às meninas fica direcionado o cuidado da casa e das crianças. Seria mais provável, então, que as meninas conseguissem assistir às aulas, visto que suas tarefas as permitiriam permanecer no território da casa, enquanto os meninos teriam maior dificuldade por realizarem serviços assalariados fora do ambiente doméstico, em horários dispersos.

---

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=28203&t=publicacoes>. Acesso em: 05 abr. 2021.

Outra questão que precisa ser levada em consideração nesta análise são as oportunidades concretas que os estudos podem trazer aos jovens negros (neste caso, a falta delas). Em uma observação do cenário americano do final dos anos 90, Apple (1995) comentava as descobertas de um levantamento feito por Jencks et al. sobre os retornos econômicos provocados pelo nível educacional em um recorte de classe e raça. Segundo o autor, as oportunidades para os indivíduos que se encontravam em uma situação econômica favorecida já eram duas vezes superiores aos menos abastados e, no caso dos estudantes negros, a situação se deteriorava e grande parte deles não atingiria uma vantagem relevante. Dados mais recentes atestam que, no segundo trimestre de 2020, a taxa de desemprego entre negros foi 71% maior do que entre os brancos (DESEMPREGO, 2020). Neste sentido, segundo uma professora entrevistada na fase exploratória de pesquisa, a falta de perspectiva já existente em um cenário “normal” de ensino presencial foi agravada no contexto da pandemia, desmotivando os estudantes e potencializando a evasão escolar.

Bourdieu (1998), através do conceito de “*ethos* de classe” identifica que a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social pelo ensino formal condiciona as atitudes frente à escola por parte dos estudantes e de seus familiares, assim como Freire (1996) afirma que a ideologia neoliberal carrega esta recusa inflexível ao sonho e à utopia dos mais oprimidos. A falta de perspectiva de trabalho após o encerramento do ensino básico desmotiva tanto as famílias quanto os próprios estudantes, segundo Laval (2004, p. 67): “A maior parte das famílias, em todos os meios, sustenta a escolarização de suas crianças na esperança do ‘bom ofício’ que, presumidamente, deve se encontrar ao fim de uma escolaridade completada”. Bourdieu (1998) novamente colabora com este entendimento, indo ao encontro de Laval quando observa que este desejo de ascensão através da escola não existe enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas. Por isso, o autor, em outra obra, afirma que

uma das razões pelas quais os adolescentes das classes populares querem abandonar a escola e começar a trabalhar muito cedo é o desejo de ascender o mais rapidamente possível ao estatuto de adulto e às capacidades econômicas que lhes são associadas. (BOURDIEU, 1983, p. 115).

A questão do trabalho é uma realidade presente nas conversas e pôde ser observada em diferentes situações nas aulas síncronas da instituição pública, diferentemente da escola privada, em que não houve nenhum relato neste sentido e,

aparentemente, nenhum dos estudantes da turma exerce função remunerada. Indo ao encontro das reflexões citadas até aqui, os diálogos sobre trabalho assalariado durante as aulas foram, em todas as ocasiões, feitos por alunos meninos – nenhuma menina participou dessas conversas. Por ser uma questão tão presente na realidade dos estudantes, em uma das reuniões de pais que observei, Gisele enfatizou que a escola estava prontamente disponível para a emissão de documentos necessários para admissão de alunos: “se vocês precisarem de documentos para Tri<sup>28</sup> e estágio, é só ligar para a escola ou mandar e-mail”. Maria, em um dos períodos lecionados, enfatizou a preocupação da escola em inserir conteúdos de matemática financeira como conhecimento em juros e taxas, visando que são fundamentos normalmente exigidos por empresas que contam com programas de estágios.

Um dos estudantes, Giovanni, assistiu a diversas aulas de forma síncrona enquanto estava no trabalho. Com a câmera ligada, era possível observar grande movimentação de funcionários ao fundo enquanto o estudante participava do encontro. No cenário, bandeiras do Brasil e arquivos de metal ornamentavam o ambiente da empresa de prestação de serviços em segurança, enquanto o aluno vestia o uniforme da empresa com máscara de proteção com estampa camuflada. Lucas, de 15 anos, durante aula de matemática, comentou que exercia função de “menor aprendiz”<sup>29</sup> em um centro de política de assistência social de proteção social e que, naquele dia, havia voltado mais cedo do emprego para assistir ao encontro.

Ainda que não elucidem as questões raciais mencionadas anteriormente, os exemplos de Giovanni e Lucas ilustram a realidade tão presente nas escolas públicas e descrita por Chauí (2018): a necessidade de trabalhar que, por vezes, acaba desencadeando no abandono da escola.

### 3.2. “TEM ALGUÉM AÍ?” - PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NAS AULAS ONLINE

Um dos objetivos centrais desta dissertação se refere à observação da assiduidade e da participação dos estudantes nas aulas online das instituições

---

<sup>28</sup> Cartão de sistema de transporte integrado de Porto Alegre/RS.

<sup>29</sup> O programa Jovem Aprendiz (popularmente conhecido como “Menor Aprendiz”) se constitui como um projeto do Governo Federal (Lei nº.10097/2000 da Aprendizagem) para incentivar empresas a desenvolverem programas de inserção de jovens e adolescentes no mercado de trabalho, com faixa etária de 14 a 24 anos, sem que isso prejudique seus estudos e formação.



pesquisadas e, posteriormente, à identificação dos fatores que interferem nessa participação. Este ponto de análise é o mais discrepante entre as escolas, e as formas de interação, assim como os comportamentos dos estudantes, são completamente diferentes entre elas – algo que era supostamente esperado a partir das entrevistas exploratórias e dos dados preliminares obtidos. Mesmo assim, não imaginava que as diferenças seriam tão gritantes.

Na instituição particular era obrigatória a utilização de câmeras por parte dos estudantes, estabelecendo estas como requisito para a participação nos encontros síncronos – e a contagem da presença na chamada da aula. Em uma das aulas, Silvana comentou que todos os 30 estudantes que integravam a turma possuíam a câmera portátil necessária para as transmissões online, e que esta obrigatoriedade foi acordada com os pais e responsáveis. Mesmo assim, na maioria dos encontros, uma média de seis a sete alunos estavam com as câmeras desligadas – e, obviamente, isso não foi ocasionado pela falta de equipamentos. Durante as aulas, os professores chamavam a atenção dos estudantes que estavam com o recurso desabilitado: “vamos ligar as câmeras, quem não está com as câmeras ligadas... Tem bastante gente com a câmera desligada, tô de olho!”, disse Silvana, em um dos encontros.

Por isso, alguns professores, como ela, só realizavam a chamada de marcação de presenças através das câmeras – chamavam o estudante e ele precisava responder no microfone, e sua imagem deveria ser vista pela docente neste momento. Ela aproveitava os instantes em que havia muitas câmeras desligadas para isso: “tem alguns que tão com a câmera desligada... vou aproveitar para fazer a chamada”. Pedro, estudante que, até então, não havia ativado a câmera em nenhum período observado, respondeu, em um dos encontros: “sora, eu tava com a câmera desligada porque eu esqueci de ligar”. Se todos possuíam o recurso, por qual motivo não o utilizavam? Há diversas hipóteses para explicar esta situação. No caso dessa turma, percebi, em diferentes situações, uma certa vergonha em se expor e se enxergar na câmera.

Observei, por vários momentos, os estudantes que centralizavam a câmera na imagem do seu rosto mexendo nos cabelos, “ajeitando-os”, e criando diferentes expressões faciais (ou, no popular, “fazendo caras e bocas”). Não raras vezes, certos alunos pareciam estar incomodados com algo em sua aparência, como foi o caso de Bruno. Nitidamente o aluno travava luta contra um fio de cabelo desalinhado e, após

rounds sem sucesso, desligou a câmera por alguns segundos para resolver o problema – retornando com o cabelo penteado, sem nenhum fio desobediente. Para além dos jovens que de fato apareciam com todo o rosto exposto nas câmeras, a grande maioria enquadrava a imagem de forma a não mostrar sua fisionomia. A maior parte deles, quando mostrava algo, era apenas o topo da cabeça ou  $\frac{1}{4}$  do quadrante da face, como ilustra a Figura 23. Ainda havia aqueles estudantes que direcionavam a câmera completamente para o ambiente, como o quarto, e não era possível sequer ter certeza de que estavam ali, visto que a imagem não atestava sua presença.

**Figura 23 – Câmeras voltadas para a parede**

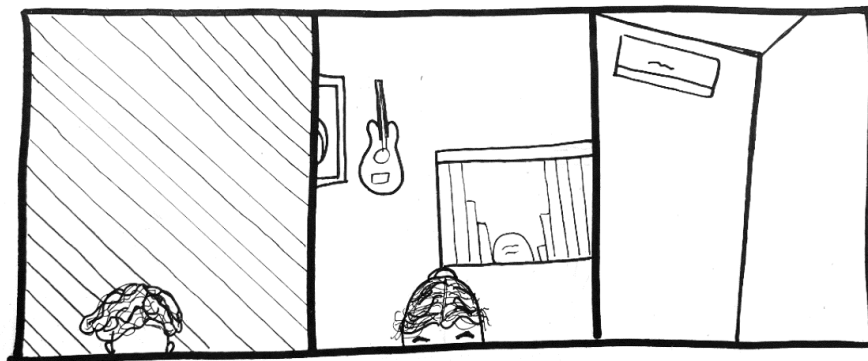


Ilustração dos ângulos de filmagem utilizados por alguns estudantes da escola privada (produzida pela autora). A ilustração compila três cenários: no primeiro (à esquerda), a câmera do estudante mostra uma parte do rosto do estudante (cabelos e olhos), e seu fundo é apenas uma parede lisa; no segundo cenário (central), a estudante também mostra apenas parte do rosto (topo da cabeça e cabelos) e, ao fundo, é possível ver um violão, um quadro e uma estante com livros; e no terceiro cenário, não há presença visível de nenhum estudante, e a câmera mostra apenas uma parede lisa com um aparelho de ar condicionado.

Com média de 20 estudantes com dispositivos de imagem ligados por encontro (Figura 24), a participação de muitos deles nos períodos da escola privada se resumiam a essa aparição. As aulas eram, na maioria das vezes, silenciosas, com o “cerimonial” sendo respeitado – o professor falava e, ao final, os estudantes realizavam suas intervenções. Por diversos momentos, os silêncios se prolongavam por muitos minutos e, sem sinal de participação por parte dos jovens, os professores provocavam respostas perguntando “tem alguém aí, pessoal?” ou exclamando “não me deixem sozinho!”. A observação das aulas, portanto, era bastante tranquila, visto que havia poucas interações, tanto por chat (mensagem de texto), quanto pelo microfone (áudio) – todas de forma organizada.

**Figura 24 – Quantidade de câmeras ligadas na escola privada**

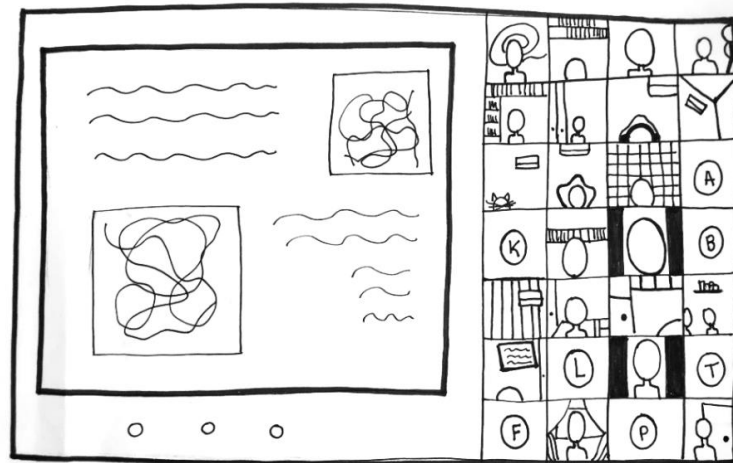


Ilustração reproduzindo a tela de uma aula síncrona da escola particular (produzida pela autora). Na imagem, é possível observar, à esquerda, o slide sendo apresentado pelo professor, e à direita, as câmeras ativas de 28 estudantes simultaneamente.

A participação era monopolizada: dos quase 30 estudantes presentes nos encontros síncronos, ouvi a voz de somente cerca de seis ou sete. A interação pelo microfone era realizada por poucos, sendo que, dentre esses seis ou sete, havia dois ou três estudantes que realmente participavam de todas as aulas – enquanto os demais falavam eventualmente. Pelo chat, a participação era um pouco maior, mas também não chegava à metade da turma. Questiono se a exposição a que se coloca o estudante que intervêm na aula na frente de todos na tentativa de sanar dúvidas pelo microfone ou pelo chat poderia inibir os mais envergonhados. Estabelecendo relação com minha experiência pessoal, particularmente, senti maior dificuldade de interagir em aula no ensino remoto emergencial em comparação aos encontros presenciais. No caso dos estudantes do ensino básico, a diferença entre dirigir-se à mesa do professor e realizar o questionamento de forma individual, ou se expor em frente à turma toda no formato virtual, certamente contribuiu para a inibição de alguns deles, ocasionando a baixa interação nas aulas online.

Faz-se interessante observar que a maioria das participações ocorria por parte dos meninos, sendo os dois pilares Rafael e Luan, principalmente no que condizia ao uso do microfone. Eles centralizavam grande parte dos comentários e dos questionamentos, principalmente nas aulas de história. Isso não quer dizer que não houvesse participação de meninas: Natália e Júlia também utilizaram o equipamento de voz para interagir nas aulas, mas em intensidade menor à dos meninos citados. No caso específico das aulas de história, coincidentemente (ou não) Rafael e Luan,

estudantes que mais interviam nas aulas, integravam o grupo dos jovens que participavam de jogos online junto com o professor, conforme mencionado no capítulo anterior.

Também havia diferença na proporção de meninos e meninas participantes em relação à disciplina. Os meninos mantinham sua posição de mais participativos em ambas as matérias observadas, mas a interação das meninas era maior nas aulas de matemática. O motivo era incerto: poderia ser tanto uma questão de identificação com a matéria, quanto com a professora, ou até mesmo questões pontuais de dias ou momentos em que estivessem mais propensas a essa exposição. As investidas da professora, incentivando os estudantes a participarem mais de suas aulas e questionando se apresentam dúvidas nos conteúdos, também poderia ser um fator de impacto nesse aumento de participação das meninas. De fato, apenas a observação realizada não é suficiente para suscitar conclusões sobre essa questão – aqui, relato apenas a situação identificada, entendendo que ela confere reflexões interessantes a este trabalho.

O caso da escola pública era completamente o inverso do da instituição privada. A média era de duas câmeras ligadas por encontro, de um universo que oscila de 20 a 40 alunos. O maior número de câmeras ligadas simultaneamente em uma aula alcançou 4 estudantes. Os meninos ativavam mais suas câmeras do que as meninas, e durante um período maior – Giovanni, por exemplo, mantinha o dispositivo conectado durante todas as aulas, mesmo que ele fosse o único da turma. De fato, era uma situação completamente diferente da escola particular. Mesmo com o pedido explícito dos professores, a situação não mudava: e um encontro, José, professor de história, pediu que ligassem as câmeras e ressaltou a importância disso. Duas câmeras foram ligadas e, em poucos minutos, voltaram a desaparecer. Essa questão não apresenta oscilação representativa quando a análise é recortada por disciplina, tendo em vista que não há grande diferença entre o número de câmeras ligadas nos períodos de matemática e história.

Por outro lado, a participação dos estudantes via microfone era muito maior do que a dos alunos da instituição privada. Em certos momentos, chegava a ocorrer um congestionamento de vozes, com estudantes falando ao mesmo tempo, interrompendo a eles mesmos e à professora. A conjunção de falas acabava fazendo com que alguns alunos (na maioria das vezes, meninas) não fossem ouvidos, o que

poderia desestimulá-los a contribuírem em outros momentos. Os instantes de congestionamento se mesclavam a minutos de silêncio em que os educadores incentivavam a participação deles: “podem ligar o microfone para me dar boa tarde!” disse Maria, no início de uma das aulas.

A lógica das falas, por outro lado, ocorria de forma diferente de acordo com a disciplina. O professor de história, por exemplo, exigia que certos momentos de explanação fossem respeitados e as eventuais interrupções que aconteciam fossem prontamente direcionadas ao final da aula: “Giovanni, agora não é tua vez, tá? Espera o final da apresentação”, advertiu ele quando o estudante ensejou tecer comentários durante a apresentação de um colega. O formato estabelecido pelo professor acabava, em certos momentos, seguindo o padrão “cerimonial” da escola privada, ainda que de forma cerceada. De maneira completamente diferente, Maria incentivava os estudantes a falarem o quanto quisessem, quando desejassem: “se vocês tiverem qualquer dúvida, me interrompam, que eu explico melhor”. Este posicionamento por vezes causava uma confusão de falas e interrupções que acabavam rapidamente sendo organizadas pela professora, na tentativa de que todas as falas fossem ouvidas e as dúvidas elucidadas.

Conforme tratado no capítulo anterior e confirmado nos pontos levantados acima, a participação dos estudantes (tanto meninos quanto meninas) nas aulas de matemática era maior. Levantei até agora as hipóteses de maior abertura da professora às interações e a sua própria personalidade como fatores que poderiam influenciar na maior interação dos estudantes. Acredito ser interessante também observar que Maria era vice coordenadora do turno da tarde e levantar o questionamento de, até que ponto, essa posição hierárquica também poderia colaborar para uma maior entrega dos estudantes em suas aulas, já que os retornos nas reuniões para os pais também eram dados por ela, em parceria com Gisele.

Levanto essa possibilidade a partir de uma situação observada em um período da disciplina de história, em que o professor estava, por motivo que desconheço, realizando a transmissão da aula diretamente da escola. Em um certo momento, Gisele apareceu, de máscara, ao fundo do professor e parou em frente à câmera para cumprimentar os alunos. No mesmo instante, ela viu que apenas uma câmera estava ligada e perguntou “Ué, cadê as câmeras ligadas, gurizada?”. No mesmo momento,

cinco câmeras foram ativadas pelos estudantes – mesmo número de câmeras que, poucos minutos após a saída da coordenadora do quadro, foram desligadas.

O ritmo acelerado das interações via microfone, de maneira completamente diferente da escola privada – que era sempre calmo e organizado – também exigiu a adaptação das técnicas utilizadas na observação, conforme descrito no primeiro capítulo desta dissertação. Ao contrário da técnica que vinha abordando inicialmente – escrita no diário de campo, ilustrações e captura digital de eventuais imagens - que se mostrava eficaz para a tranquilidade das aulas da instituição particular, para a explosão de interação do colégio público, foi necessário inserir a gravação de áudio como prática de pesquisa.

Ainda que houvesse uma grande quantidade de falas durante os encontros, as intervenções eram localizadas em poucos alunos – Giovanni e Rodrigo, principalmente, eram os anfitriões das aulas. Além deles, foram frequentes as interações de mais cinco a seis meninos, e três a quatro meninas, totalizando o dobro de meninos participando das aulas. No caso das meninas, Larissa era a mais participativa, tanto na utilização da câmera, quanto do microfone. Repetindo a tendência da escola privada, o número de participantes ativos era pequeno, levando em consideração que o número total de integrantes dos encontros síncronos chegou, em uma aula, a 40 alunos. Aqui, também havia aqueles que só participavam pelo chat, seja por vergonha, ou por problemas de equipamentos ou conexão, como relatou Flávio uma vez: “sora, eu levantei a mão, mas vou digitar aqui pq meu microfone tem muito chiado e o HD do meu pc queimou”.

Giovanni e Rodrigo, os alunos mais participativos em todas as aulas das duas disciplinas observadas, em certos momentos monopolizavam as falas. Esta questão foi observada pelos dois professores, que fizeram comentários durante os encontros. Em um período de história, o professor solicitou: “outra pessoa que possa falar gente, pra não deixar só as mesmas pessoas”, e acabou chamando outros estudantes para responderem às questões propostas. Maria foi mais direta e disse que “só o Giovanni participa. Só ouço o Giovanni falar e quero saber como vocês tão” [...] Me preocupa quem não participa né, tem uns que não participam porque não querem né”. Giovanni realmente liderava a maior parte das discussões e, aparentemente, tinha um bom relacionamento com a maioria dos colegas.

Os meninos, principalmente na figura de Giovanni e Rodrigo, acabavam participando muito mais das aulas do que as meninas. Questiono se, nesse caso, apenas o tópico da vergonha que foi levantado na análise da escola particular seria suficiente. Pergunto ainda se o monopólio da fala por parte dos meninos seria responsável por desestimular a fala das meninas, afinal, eles sempre iriam responder. Em certos momentos, ainda que elas tenham acionado o microfone para realizar algum comentário, eram atropeladas pelos meninos e suas vozes mal eram escutadas. Acredito que este ponto também seja responsável pela menor participação das meninas em relação aos meninos. Esta prática pode ser interpretada como uma forma de “machismo discursivo” (BARROS, BUSANELLO, 2017), o que alerta para a reprodução, por indivíduos tão jovens, de condutas definidas pelos estudos de gênero como “*maninterrupting*” (BARROS, BUSANELLO, 2017; REEVES, 2015), um tipo de “*intrusive interrupting*” (REEVES, 2015).

A frequência com que as mulheres são interrompidas pelos homens em conversas acadêmicas e profissionais já era tema de pesquisas desde 1980, mas ganharam força nos últimos anos, diante do crescimento do movimento feminista (e sua repercussão nas pesquisas acadêmicas). O conceito de “*maninterrupting*” – “modalidade de machismo expressivo que consiste no hábito corriqueiro e recorrente dos homens de interromperem a fala das mulheres, seja nas conversas informais seja nas manifestações em espaços públicos” (BARROS, BUSANELLO, p. 4), uma das formas de “*intrusive interrupting*” – “prática de usurpar intencionalmente ou não intencionalmente a vez de falar com a intenção de cessar a capacidade do orador de terminar organicamente”<sup>30</sup> (REEVES, 2015, p. 3), se encaixa em alguns dos “atropelamentos” de Giovanni e Rodrigo. A surpresa, de minha parte, se dá na aparição deste comportamento em meninos jovens como os estudantes identificados – o que revela a forma precoce como o machismo se instaura nas práticas individuais.

As diferenças entre a participação dos estudantes da escola pública e dos estudantes da escola privada, em um primeiro momento, pareciam inviabilizar a perspectiva comparativa deste estudo. Me preocupei, de início, se os dados obtidos seriam suficientes para estabelecer algum tipo de paralelo entre as instituições. Durante as observações, percebi que a própria diferença seria a peça fundamental

---

<sup>30</sup> “Intentionally or unintentionally usurping the speaker’s turn at talk with the intent of ceasing the speaker’s ability to finish organically” (REEVES, 2015, p. 3) [tradução da autora].

para o estabelecimento deste paralelo. Enquanto a participação, na escola privada, se dá de forma mais intensa na visualização das câmeras, no colégio público, a quase inexistência de imagens síncronas dos estudantes aumenta a potencialidade da utilização do áudio do microfone como recurso interativo.

Questiono aqui, portanto, o quanto as câmeras devem ser o principal método de atestar a presença e a atenção dos estudantes nas aulas. Entendo e senti, em certos momentos, a solidão do professor em lecionar para uma sala de aula visualmente “vazia”. Mas extrapolo estes dois parâmetros e questiono, aqui, qual representa maior participação dos educandos: uma sala silenciosa, contida e organizada, com a visualização das imagens síncronas dos estudantes, ou uma sala participativa, repleta de interação e, por vezes, bagunçada, sem nenhuma câmera ligada? Qual situação melhor incorpora o conceito de “participar”?

Para que esta análise seja possível, é necessário estabelecer o que entendo aqui como “participação”, tendo em vista que se trata de uma percepção tão presente no cotidiano e, por isso, apresenta diferentes nuances e sentidos. Direcionada às experiências escolares, de uma forma mais abrangente, Zilberstein e Bossle (2014) entendem que “participar da aula é interagir com as atividades propostas e com as demais pessoas da turma, ser atuante, se apropriar do que acontece naquele tempo e espaço”. Se encaixando na realidade de interação observada na escola privada, Schulz (2007) vê a participação como a “tomada de turno de fala, isto é, como e quanto o aluno tem oportunidades de ter a palavra, e quando o professor propicia esse espaço” (SCHULZ, 2007, p. 73).

Através de um conceito específico para a sala de aula Cazden (2001) utiliza o termo “fala-em-interação” para se referir a uma fala institucional, diferenciada daquela realizada no nosso cotidiano, principalmente pela possibilidade, por parte do professor, de gerenciar e controlar os turnos de fala dos alunos. Na tentativa de incorporar todos os elementos observados nesta pesquisa, com o intuito de ampliar e relativizar a noção de participação em meio à excepcionalidade do contexto de ensino remoto emergencial, assim como Schulz (2007), entendo que não há apenas uma forma de “fala-em-interação” de sala de aula, mas uma pluralidade delas. Por isso, utilizo aqui o conceito de participação como

algo cotidiano que fazemos (uma ação) com a ajuda do outro (social), conversando (por meio do uso da linguagem), em cada oportunidade em que temos a palavra (em cada turno de fala) e em cada momento



em que lidamos com o que é dito (com olhares e gestos). (SCHULZ, 2007, p. 16).

### 3.3. HEADPHONES E CADEIRAS GAMER: A INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA DOS ESTUDANTES

O fator que é mais levantado como responsável pelo agravamento do abismo educacional na pandemia faz referência ao acesso à tecnologia. A “Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros” (TIC Domicílios)<sup>31</sup>, realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, afirmou que em 2020 81% dos brasileiros com 10 anos ou mais era usuário de internet e que 83% dos domicílios possuíam acesso à rede. Os dados mostram, portanto, que grande parte da população acessa de alguma forma a internet. Mas de que forma? A extrema desigualdade social no Brasil faz com que, enquanto algumas famílias possuam diversos equipamentos eletrônicos e internet banda larga sem limites de velocidade, outras dividam um único aparelho entre diversos integrantes com planos de internet limitados apenas ao envio de mensagens em aplicativos de sociabilidade (WhatsApp, Instagram e Facebook).

De fato, a observação nas escolas confirma a discrepância entre a infraestrutura tecnológica dos estudantes da escola privada e dos estudantes de escola pública. Vejo, no sentido da vantagem que o acesso às tecnologias, feito puramente a partir de condições financeiras, proporciona aos filhos das elites, uma relação direta com o conceito de capital cultural de Bourdieu (1998). O conceito foi estabelecido pelo autor como uma hipótese “indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes de diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 1998, p. 81). É um ter que se tornou ser, uma propriedade que se faz corpo, seja pela posse material de bens culturais (capital econômico), seja pela apropriação simbólica de tais objetos.

A discrepância no quesito “estrutura tecnológica” chega a ser assustadora. Enquanto todos os estudantes da instituição privada têm amplo acesso à internet, com capacidade para executar programas e vídeos, quase 2/3 dos jovens que frequentam o colégio público precisam ir à escola retirar materiais presencialmente por não terem o mais simples acesso à rede. É aqui que podemos atestar a “malvadeza neoliberal”

---

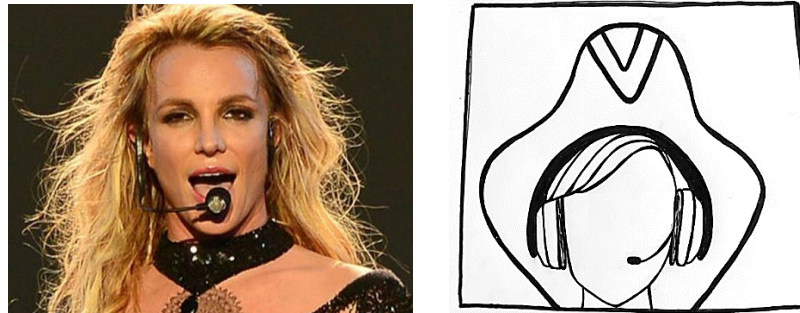
<sup>31</sup> Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/indicadores/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

descrita por Freire (1996), que aciona os conceitos de mérito e esforço individual para explicar um desempenho alicerçado em privilégios e desigualdade.

A estrutura tecnológica que observei nas aulas da escola particular, ainda que apresente diferenças de aluno para aluno, é de forma geral sofisticada e conta com grande diversidade de equipamentos. No recorte espacial específico das câmeras acionadas, foi possível identificar aparelhos de última geração, como *headphones*, consoles de jogos e cadeiras que custam alto valor de investimento. A “cadeira *gamer*”, que ganhou o apelido, em minhas anotações, de “trono do rei”, tornou-se um item de escritório de luxo por custar entre R\$ 700 e R\$ 3.000. O apelido, além de fazer alusão ao valor do móvel, que ganhou popularidade com o crescimento do setor de jogos eletrônicos e de produtores de conteúdo deste nicho, se refere ao formato do estofado, que envolve a cabeça de quem está sentado.

Aparentemente, o uso da cadeira *gamer*, para vários estudantes, está atrelado ao dos fones de ouvido *headphone* com microfone externo *headset*. Utilizado por vários estudantes meninos, o acessório ganhou, em meu diário de campo, o apelido de “microfone Britney”, fazendo alusão ao equipamento utilizado pela cantora Britney Spears (Figura 25) em shows no início dos anos 2000, que se tornou popular após ser vinculado à imagem da grande estrela do pop. O acessório promete ampla qualidade de som, tanto na escuta (fones) quanto na transmissão da voz (microfone). Os dois itens (cadeira e fones de ouvido) eram utilizados por vários estudantes meninos, como ilustra a Figura 25. Dentre os alunos que possuíam o kit *gamer*, estava o grupo que realizava partidas de jogos online com o professor Roberto.

**Figura 25 – Microfone Britney e kit gamer estudante particular**



Cantora Britney Spears utilizando o microfone *headset* em um show (Fonte: Irish Mirror, 2016<sup>32</sup>) e ilustração de equipamentos utilizados por estudantes da escola privada (produzido pela autora) – cadeira gamer e fone de ouvido com microfone externo headset.

Aparentemente, a maioria dos estudantes acompanhava as aulas de um computador, visto a posição das câmeras (na horizontal) e os movimentos das mãos no teclado, atestando a digitação no teclado de um notebook ou computador *desktop*. Além disso, vários estudantes mexiam no celular enquanto assistiam à aula, o que obviamente demonstra que estavam conectados em outro aparelho no encontro síncrono. Antes de utilizar o Kahoot em um de seus períodos, Silvana, professora de matemática, orientou os estudantes a logarem em dois equipamentos: ou no celular, ou em outra tela de computador, para que pudessem, ao mesmo tempo, responder ao questionário e acompanhar os rankings e correções no encontro síncrono. Diante de todas as etapas de planejamento que os professores da escola passaram para definir as estratégias do ensino remoto, imagino que não se utilizariam de ferramentas que não fossem acessíveis a todos os estudantes.

À exceção, apenas dois alunos nitidamente acompanharam as aulas pelo aparelho celular: Cristian e Marina - visto que suas câmeras ficaram posicionadas na vertical. Há outras situações curiosas sobre a utilização de diferentes equipamentos que alertam para que não façamos generalizações: Augusto, por exemplo, era um aluno que tinha visto pouquíssimas vezes com a câmera ligada. Em uma das ocasiões, ele manuseava a câmera do celular (que estava transmitindo sua imagem na chamada) durante a aula, procurando uma posição em que ficasse estático, e, ao mesmo tempo, digitava no computador. Essa prática não era incomum, pois nem

<sup>32</sup> "Britney Spears has recruited Beyonce's hitmaker as she starts work on new tracks", Irish Mirror, 2016. Disponível em: <https://www.irishmirror.ie/showbiz/celebrity-news/britney-spears-recruited-beyonces-hitmaker-7535771>

todos os notebooks e computadores possuem câmeras integradas, sendo necessária a compra de uma webcam ou a utilização do celular para esta função. A cada encontro, pelo menos dois estudantes da escola particular apareciam “duplicados” na chamada síncrona, o que comprovava que estavam logados em dois aparelhos – no computador, para acompanhar a aula, e no celular, para transmitirem sua imagem por vídeo.

É interessante observar que os equipamentos “*gamers*” sofisticados, como a “poltrona do rei” (cadeira *gamer*) e o “fone Britney” (fones de ouvido *headphone* com microfone externo *headset*) eram utilizados, na sua maioria, por meninos. A cadeira, porém, era o único elemento que, em suas versões mais simples, também era utilizada por meninas – na pandemia, estes móveis ficaram mais populares diante da necessidade de conforto em meio à extensiva carga horária na frente do computador. Pedro, por exemplo, além de todos os equipamentos já citados, possuía, no fundo da imagem transmitida pela câmera, impressora multifuncional, conjunto de pedais e volante para jogos de videogame automobilístico. De forma geral, os ambientes das meninas, assim como os equipamentos que apareciam nas transmissões, eram mais simples do que os apetrechos utilizados pelos meninos. A maioria delas não utilizava fones de ouvido nas aulas e, as que aderiram ao acessório, apostavam em modelos mais simples.

Ainda que o acesso à internet fosse unânime entre os integrantes da turma – e que algumas como Letícia tenham roteador do sinal de internet no próprio quarto – havia momentos de instabilidade de conexão em todos os contextos. Não foram poucos os relatos de sinais de internet caindo, assim como desligamentos abruptos da chamada e congelamento das câmeras por falhas de sinal. Renata aparentemente era a responsável no seu grupo de amigas por notificar os professores sobre suas instabilidades de conexão e outros imprevistos. Em um mesmo encontro, durante a realização da chamada de presença, ela justificou a ausência de duas colegas. Primeiramente, Brenda, que “estava em aula, mas tá caindo bastante, a internet dela é ruim”, e, posteriormente, Helena, que “pediu para avisar que acabou a bateria do computador dela”.

A experiência da escola pública, conforme citado anteriormente, era completamente diferente desde a concepção do ensino remoto, diante da quantidade de famílias que afirmava não possuir o acesso à internet necessário para acompanhar

as aulas e os materiais postados no sistema. É importante frisar que o universo de câmeras ligadas no cenário desta instituição era menor do que o da escola privada e, por isso, serão utilizadas outras informações, como falas dos estudantes no chat e no microfone para recriar os aspectos importantes para a análise comparativa pretendida.

Nenhum dos estudantes que transmitiram sua imagem nas aulas possuía, no ambiente filmado, os equipamentos comuns na realidade dos alunos da instituição privada (cadeira *gamer*, *headphone*, equipamentos sofisticados de vídeo game). Apenas um deles, Giovanni, parecia ter uma cadeira de escritório, do modelo mais tradicional, que custa de R\$ 200 a R\$ 300. Os fones de ouvido utilizados por todos eles também estavam longe de serem próximos aos dos jovens da escola particular – tanto em estética, quanto em tecnologia. No geral, todos utilizavam acessórios simples, sem grandes sofisticções.

Reunindo informações em diversas frentes, foi possível observar que a maioria dos estudantes acompanhava as aulas exclusivamente através do aparelho celular. Assim como Augusto, da instituição privada, dentre os estudantes que ativaram a câmera nas aulas síncronas foi possível identificar aqueles que utilizavam o aparelho tanto para transmitir sua imagem, quanto para acompanhar e assistir à aula – seja pelos movimentos que a câmera fazia, seja pela posição em que o estudante se encontrava em frente a ela. Rodrigo e Larissa, da instituição pública, por exemplo, seguravam o celular com a mão e, naturalmente, a movimentavam bastante, o que dificultava a estabilidade da imagem. Até mesmo a curvatura e a inclinação do corpo em frente à câmera indicavam quando o estudante estava com uma postura em frente ao computador ou ao celular.

A observação da apresentação dos trabalhos da disciplina de ensino religioso, que ocorreu ao acaso, por conta da confusão de links pelo professor José, acabou sendo de importante contribuição para as percepções sobre os equipamentos aos quais os estudantes, que até então não haviam tido nenhuma participação efetiva (câmeras ligadas, interações no chat ou pelo microfone) nas aulas, tinham acesso. A qualidade das lâminas criadas para as apresentações já foi comentada no capítulo anterior e, por isso, a análise aqui será direcionada às tecnologias disponíveis aos estudantes.

Larissa, por exemplo, deixou claro que não possuía computador e que, por isso, criou um documento no celular e compartilhou sua tela na chamada com a turma para realizar a apresentação. No mesmo caminho, Rodrigo e Flávia também apresentaram as telas dos seus celulares, onde criaram apresentações em lâminas através da ferramenta Power Point online (via Google Drive). As exceções da turma são representadas por Giovanni, Thiago e Carolina, que possuíam computador e criaram e apresentaram as lâminas através do dispositivo. Não foram poucos os estudantes que apresentaram problemas de conexão na sua vez de realizar a explanação na apresentação. No caso de Daniele, por exemplo, a apresentação já estava na tela para todos os colegas quando sua imagem travou e, logo depois, saiu da chamada. Situações como essa aconteceram várias vezes durante os encontros de apresentação desta avaliação, e o professor deixou claro que aqueles que não conseguissem, por qualquer motivo, realizar a explanação, teriam a oportunidade de obter a nota de outra forma.

As instabilidades de conexão foram imprevistos frequentes nas aulas da escola pública, como já foi possível notar pelos relatos realizados até aqui. Rodrigo, um dos estudantes que participava mais ativamente das aulas (tanto pela câmera, quanto pelo microfone), teve vários momentos de instabilidade na internet, seja com a paralisação da imagem ou queda repentina de qualidade de transmissão, seja pela perda de conexão e a frequente saída e entrada na sala online. Assim também ocorreu com Larissa, Felipe e Gabriela, por exemplo. A situação era tão recorrente que Maria e Rodrigo chegaram a fazer piada quando Felipe, após uma instabilidade de sinal, enviou, pelo chat, a mensagem: “sora, só pra avisar que eu caí, mas já voltei”. Na mesma hora, Rodrigo falou pelo microfone “pode levantar, meu” (aos risos), e, logo após, a professora também brincou: “ufa, ainda bem que tu levantou” (aos risos também).

Para que a tecnologia se configure enquanto um diferencial competitivo ou um privilégio, não apenas a posse do equipamento deve ser levada em consideração, mas também o domínio sobre ela – reflexão feita por Bourdieu (1998) a partir das noções de estado incorporado e objetivado das propriedades. É claro que uma coisa está diretamente ligada à outra, afinal, para que o indivíduo tenha domínio sobre algo, precisa ter acesso para que possa ser desenvolvido. A análise comparativa das observações feitas nas escolas permitiu a identificação de alunos com maior domínio

do uso das tecnologias na escola privada. Além de não apresentarem problemas para ingressar e sair de aulas, realizar atividades online e criar materiais gráficos, alguns estudantes demonstravam outras formas de conhecimento digital. Augusto, por exemplo, ao ser chamado para responder à lista de presenças, gritou “eu, sor, presente!”, com um efeito de voz robótica que fez a turma inteira cair na risada.

Mais uma vez, friso: é nítido que a chance de jovens que têm acesso a todos estes recursos tecnológicos de dominarem as mais diferentes ferramentas é imensamente maior do que daqueles estudantes que não têm a possibilidade deste acesso. Algumas situações observadas na instituição pública, portanto, retratam o segundo caso. As principais dificuldades notadas, até mesmo por se tratar do ambiente em que a aula ocorre, envolviam o funcionamento e a realização de ações básicas no Google Meet. Foram frequentes os relatos sobre a dificuldade em ingressar na sala online e em apresentar lâminas na mesma plataforma. Em uma aula de matemática já descrita em um capítulo anterior, quando a professora Maria utilizava um guia turístico como ferramenta didática, vários estudantes utilizaram o microfone para sinalizar que não estavam “enxergando” a educadora. Lucas, colega deles, respondeu que a professora estava logada em dois usuários (por estar apresentando a tela em um computador e acompanhando a sala de aula em outro) e acabou sugerindo que eles fixassem na tela o usuário que está com a câmera ligada.

Em outro momento, Eduardo utilizou alguns minutos da aula para confirmar se Maria havia recebido uma mensagem enviada por ele pelo sistema Google Classroom. Diante da resposta negativa, a professora ensinou para o aluno o passo-a-passo do envio de mensagens e explicou mais detalhes sobre o funcionamento da plataforma. Estes dois exemplos demonstram o quanto o componente geracional não é definidor do conhecimento digital e do domínio sobre as tecnologias. Ou seja, ser jovem não é sinônimo de facilidade com equipamentos e aplicativos – assim como o contrário também não é determinante. E mais: ilustram como questões sociais, que impactam o acesso das populações de baixa renda a equipamentos e serviços de tecnologia, influenciam no domínio de ferramentas básicas, muitas vezes exigidas pelo mercado de trabalho formal.

### 3.4. INFRAESTRUTURA DOMÉSTICA E SEUS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM

A partir do início de minha aproximação com este objeto de estudo – o ensino remoto na pandemia – levanto a hipótese de que para além do acesso a equipamentos digitais, a infraestrutura doméstica em que o estudante reside também afeta sua participação nas aulas e a qualidade de sua aprendizagem. Por um lado, a decoração e os móveis, que podem tornar o ambiente mais aconchegante para os estudos, e por outro, a quantidade de pessoas por cômodo (ou m<sup>2</sup>), que pode resultar em um ambiente caótico para a concentração, são exemplos de questões envolvendo a infraestrutura doméstica que interferem na aprendizagem do estudante. Bourdieu (1998) foi um dos primeiros autores a atentar à influência do local em que o adolescente reside durante os estudos no grau de êxito escolar obtido. Santomé (2003), em meio a uma crítica aos índices governamentais que apregoam o fracasso dos atuais sistemas educacionais, indica que “a condição das casas” dos alunos e alunas representa uma das variáveis contextuais importantíssimas que não são levadas em conta nestes estudos, assim como outras questões envolvendo as condições de vida dos estudantes.

Trabalhando com a perspectiva da sala de aula presencial, Pillete (2008) afirma que o ambiente escolar – o tipo de sala de aula, a iluminação e a ventilação – é uma das questões que influenciam na qualidade de aprendizagem de crianças e adolescentes. Em concordância ao autor, Silva e Hengemühle (2019) e Cardoso (1999) previam a interferência de fatores como a ausência de ambiente escolar adequado no processo de ensino: “as cores ou a falta de pintura nas paredes, má iluminação, excesso de frio ou calor, má ventilação, trepidações, ruídos, são condições extremamente prejudiciais para o processo de ensino-aprendizagem” (CARDOSO, 1999 apud LEUCZ, 2001). No contexto da pandemia e do ensino remoto domiciliar, Barros et al. apontam que a falta de espaço adequado no lar pode ter efeitos marcantes e duradouros nos estudantes e que

As condições de vida e moradia, espaço em casa, acesso à internet e privação de recursos básicos devem ser considerados pelas instituições de ensino, que precisam adotar medidas de apoio e buscar



soluções para mitigar a gravidade do impacto. (BARROS et al., 2022, p. 6)<sup>33</sup>.

Desde a primeira observação na escola privada fiquei surpresa e por vezes encantada com a decoração de alguns ambientes que emolduravam a imagem dos estudantes. O primeiro item que me hipnotizou foi uma estante em formato peculiar (Figura 26) que compunha o quarto de Rafael – juntamente dos móveis sob medida (Figura 27) do dormitório de Gustavo, da cama e de outros objetos de decoração modernos. Desejei, por muitos anos, uma estante como essa, ainda que seja pouco funcional quanto ao espaço que ocupa e à quantidade de livros que comporta. O valor de compra dela está bem acima do valor das estantes tradicionais, pois, diante da especificidade de seu formato e de seu apelo artístico e estético, provavelmente foi planejada sob medida – o que encarece muito seu valor final.

**Figura 26 – Estante dos sonhos**

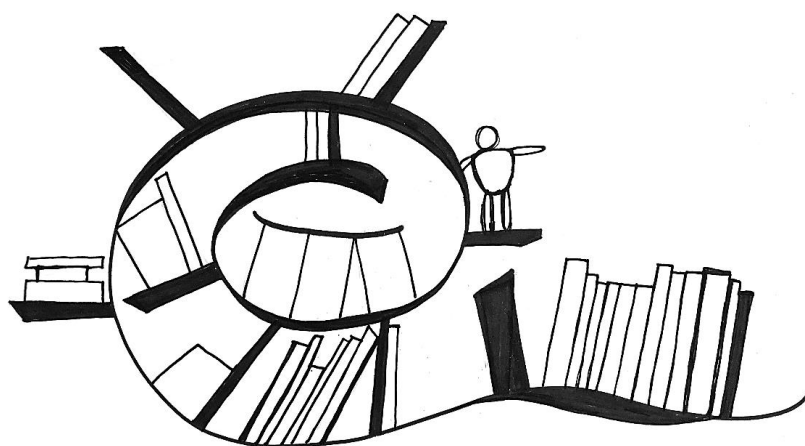


Ilustração de estante de quarto de estudante da escola particular (produzida pela autora). O principal aspecto artístico do móvel é seu formato “caracol”, que imita a forma da protoconcha do animal. Na ilustração, a estante contém livros e um boneco.

---

<sup>33</sup> “Living and housing conditions, space at home, internet access, and deprivation of basic resources must be considered by educational institutions, which need to adopt support measures and seek solutions to mitigate the severity of the impact” (BARROS, et al., 2022, p. 6) [tradução da autora].

**Figura 27 – Móveis planejados**



Ilustração de móvel planejado em quarto de estudante da escola particular (produzida pela autora). Na imagem, além da figura do estudante, em primeiro plano, utilizando seu headphone gamer, é possível observar um grande móvel preto e branco planejado, com portas e estantes de guarda-roupa e um espaço lateral embutido para organização de objetos, como livros e bonecos.

Dos quartos mais simples aos considerados mais sofisticados, todos apresentavam alguns aspectos em comum: paredes rebocadas, com pinturas em cores sóbrias (tons neutros e claros, como branco, gelo e cinza claro), grandes janelas e poucos elementos decorativos (na tentativa, acredito, de não tornar o ambiente pesado para o olhar, com excesso de elementos). O diferencial que, segundo as tendências da arquitetura e da decoração, conferia a sofisticação nos ambientes envolvia dois elementos centrais: iluminação e modelagem. Arandelas, luminárias pendentes e spots de luz, elementos aparentes nos ambientes de vários estudantes (Figuras 28 e 29), são recursos de iluminação amplamente utilizados por arquitetos e decoradores para tornar o que consideram ambientes “modernos” e “requintados”.

**Figura 28 – Iluminação de cômodo - aluno particular**

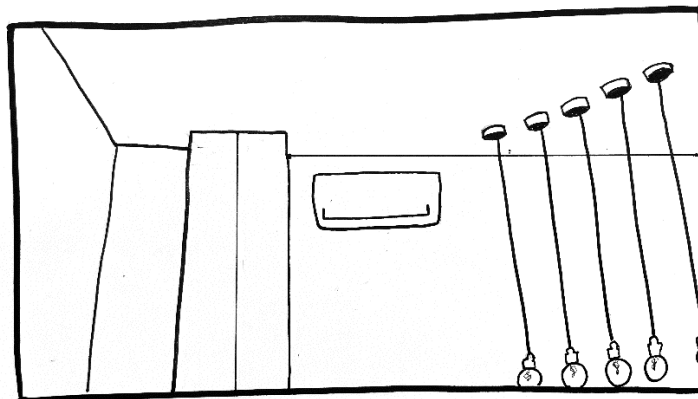


Ilustração de iluminação no quarto de estudante da escola privada (produzida pela autora). Na imagem, não é possível verificar a presença de estudante no cômodo e só é visível o ambiente em que a câmera está

localizada: aparentemente, um dormitório, com um armário pequeno, um aparelho de ar-condicionado e cinco luminárias pendentes, uma ao lado da outra.

**Figura 29 – Iluminação de cômodo – aluno particular**

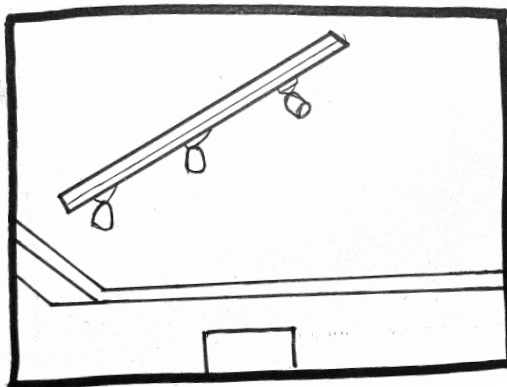


Ilustração de iluminação no quarto de estudante da escola privada (produzida pela autora). A imagem mostra apenas aos detalhes de sancas no teto e um trilho com 3 lâmpadas spot.

O quarto de Aline desde o primeiro dia chamou minha atenção, por conta da iluminação de led colorida em torno da janela e do aparador de televisão que, a cada encontro, definia uma cor diferente ao ambiente transmitido pela sua câmera. Para que o efeito da luz fosse maior, era necessário que o cômodo estivesse levemente escuro, o que, por vezes, permitia apenas a visão do vulto da estudante. Outros alunos, como Bianca, Laura e Diego, ainda que por motivos diferentes (má iluminação intencional ou por falta de equipamentos de qualidade), estavam inseridos em ambientes extremamente escuros, onde também era difícil enxergar suas feições.

A utilização de métodos de modelagem de ambiente como rebaixamento de teto e sancas, ainda que pudesse ser observada em alguns quartos, era mais visível e detalhada em outros ambientes – como a sala de estar. Poucos estudantes acompanhavam as aulas de ambientes que não fossem seus quartos. É o caso de Bianca, Letícia e Manoela. Enquanto Bianca participava dos encontros síncronos em uma espécie de escritório, suas colegas Letícia e Manoela utilizavam salas de estar e de jantar para assistirem às aulas. A Figura 30, por exemplo, ilustra o ambiente de fundo de Letícia, aparentemente uma sala de estar com ampla utilização da técnica mencionada.

**Figura 30 – Sancas de aluna particular**

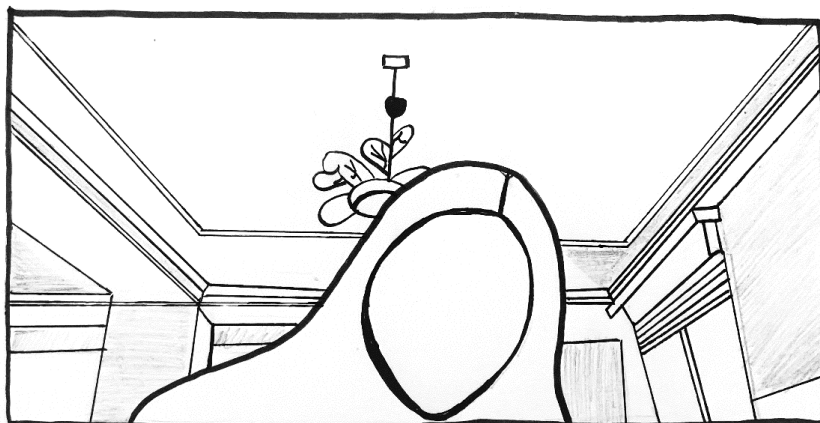


Ilustração de sancas em cômodo de estudante da escola privada (produzida pela autora). Na imagem, a estudante se encontra em primeiro plano, e o fundo da transmissão apresenta diversos recursos de rebaixamento e sancas, além de um lustre com detalhes artísticos em alusão a folhas de planta.

Ainda que a grande maioria dos ambientes observados apresentassem os itens de decoração mencionados, que conferem o atestado de “sofisticação” desejado pelas elites, é necessário afirmar que também existiam cenários mais simples. Luan, por exemplo, aparentava ser um dos estudantes com menor poder aquisitivo da sala – seja pelos equipamentos eletrônicos que utilizava ou pela simplicidade do ambiente ao seu redor. O único item de decoração que era visível no seu quadro era uma cortina, de simples acabamento (perto dos elementos mostrados pelos seus colegas), que cobria uma janela de alumínio, material com menor valor de custo comparado às janelas de outros colegas. Ainda assim, era um ambiente com boa iluminação e parede com acabamento e pintura.

É interessante observar que os quartos com itens de decoração mais caros, considerados sofisticados por este mercado, eram dos meninos (seguindo a lógica dos equipamentos tecnológicos). No quarto da maioria das meninas, além dos itens já citados anteriormente, referente à pintura e iluminação, havia elementos de decoração mais simples do que os visíveis no fundo dos meninos. Nichos de MDF, livros, ursos de pelúcia, quadrinhos decorativos e fotografias compunham os cenários delas, enquanto as estantes caras, grandes papeis de parede e móveis sob medida, o deles. Havia, entretanto, um item que aparecia em vários ambientes, independentemente do gênero: ar-condicionado – principalmente naqueles em que os estudantes enquadravam sua câmera de forma a não aparecerem, como retratado na Figura 31. O aparelho, que não custa menos de mil reais, para famílias de baixa renda,

chega a ser considerado “artigo de luxo”.

**Figura 31 – Aparelhos de ar-condicionado**

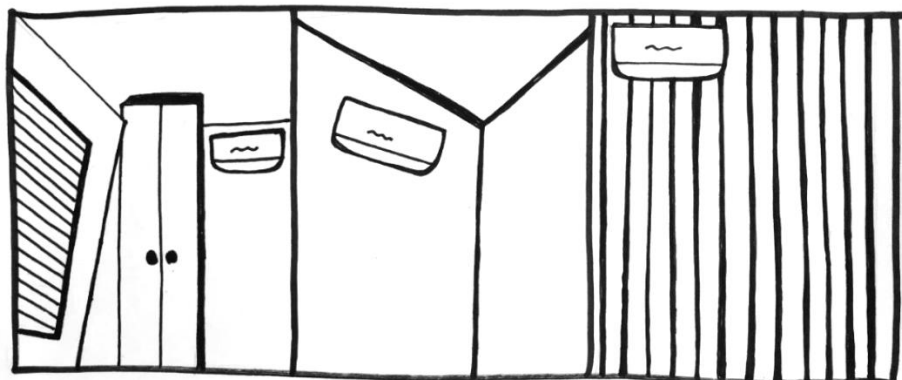


Ilustração da visão dos aparelhos de ar-condicionado nos quartos dos estudantes da escola particular (produzida pela autora). A imagem compila três cômodos em que não é verificada a presença de estudante e que contam com, além do referido aparelho: janela grande e armário de duas portas (à esquerda) e papel de parede listrado (à direita). A ilustração central não conta com nenhum item de decoração.

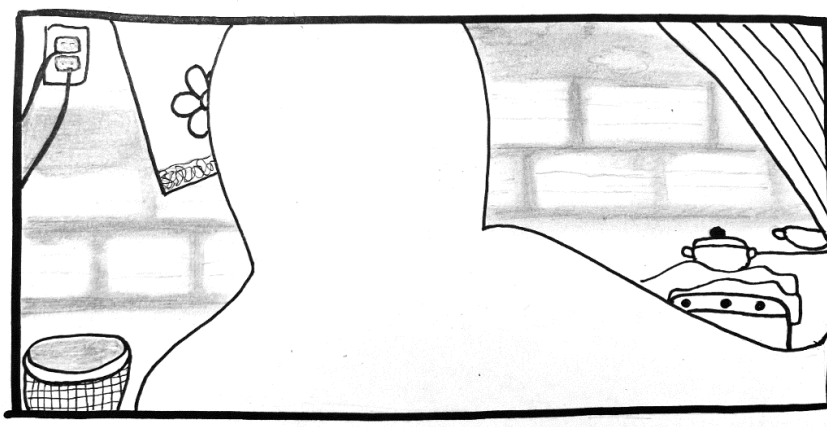
Em contraponto às estruturas da escola privada, as configurações dos espaços domésticos que foi possível observar na instituição pública eram completamente diferentes. É importante salientar, mais uma vez, que o número de ambientes observados é bastante inferior ao do primeiro colégio, tendo em vista que a maioria dos estudantes não ligou a câmera sequer uma vez durante as aulas síncronas. Por este motivo, as considerações acerca deste recorte são limitadas, se comparadas aos relatos sobre a escola particular.

De início, a primeira diferença se refere aos cômodos observados. Diferentemente da outra instituição, proporcionalmente, havia um número maior de estudantes que acompanhava os encontros em outros ambientes de suas casas: cozinha e sala-de-estar, principalmente. A exceção era Giovanni que, conforme citado anteriormente, assistiu a algumas aulas no quarto de sua residência, e outras no seu local de trabalho. Seu quarto foi um dos ambientes observados com estrutura mais próxima - e ainda assim, muito distante - dos vistos no colégio privado. O cômodo contava com paredes rebocadas e pintadas de branco, com poucos elementos decorativos e uma janela grande (ainda que de um modelo antigo), e mesmo assim o ambiente era escuro e a luminária simples de mesa não proporcionava grande alteração à luminosidade do quarto.

No caso específico dessa escola, a discrepância entre a infraestrutura dos ambientes observados era enorme. Enquanto o quarto de Giovanni era o cômodo que mais se aproximava, em termos de estrutura e decoração, dos quartos dos jovens estudantes da escola particular, os cenários em que Larissa e Fernanda assistiam às aulas, por exemplo, eram completamente diferentes. Aqui, elementos básicos dos quartos, salas e escritórios mostrados anteriormente não faziam parte da realidade visualizada. Nem todos os ambientes eram de alvenaria (tijolos), assim como nem todas as paredes eram rebocadas e recebiam pintura.

O ambiente que pôde ser visualizado ao fundo de Larissa era, sem dúvidas, o mais distante do padrão dos jovens da escola de elite. A construção de parede de tijolos sem reboco e sem pintura emoldurava o ambiente sala-e-cozinha por onde a estudante transitava durante as aulas (Figura 32). Ora sentada em um sofá vermelho, ora em uma cadeira de madeira, o quadro de Larissa era preenchido por um fogão de 4 bocas com diferentes tamanhos de panela sobrepostos, uma cortina estampada com flores coloridas, emaranhado de fios em duas tomadas, filtro de barro e utensílios de cozinha pendurados nos tijolos. A explosão de cores e formas no ambiente transmitido por Larissa representa o antagonismo às tendências sofisticadas e elegantes da decoração elitista.

**Figura 32 – Ambiente de fundo de aluna pública**



Representação de cômodo de estudante da escola pública (através de ilustração produzida pela autora). Na imagem, a estudante ocupa o primeiro plano e, ao fundo, além da parede de tijolos sem reboco, podem ser visualizados um fogão, com panos de prato e panelas em cima, uma cortina floreada, uma tomada com fios plugados e uma lixeira de plástico.

Fernanda acompanhou uma das aulas – a única dentre as observadas em que a estudante transmitiu sua imagem por vídeo - em um cômodo que aparentava ser um dormitório pela presença de um roupeiro em um dos cantos. O formato e o material de construção da casa (madeira de pinus), é compatível com alguns modelos de moradia pré-fabricados, vendidos à baixo custo (os valores variam de R\$3.500 a R\$40.000, de acordo com seu tamanho e a quantidade de cômodos). Ironicamente o ambiente que, além de ser alicerçado em material de baixa qualidade, visivelmente apresentava um problema no forro, que estava abaloado – o que tornava a estrutura da casa perigosa - possuía um aparelho de ar-condicionado split. Este exemplo só demonstra que a preocupação dos indivíduos em termos do local onde residem pode ser extremamente diferente: o que é primordial para uns, pode não ser para outros. O que é sinônimo de elegância para uns, certamente não será para outros. A construção das noções de estética e de prioridade é subjetiva e fluida em diferentes grupos sociais.

**Figura 33 – Cômodo de aluna pública**

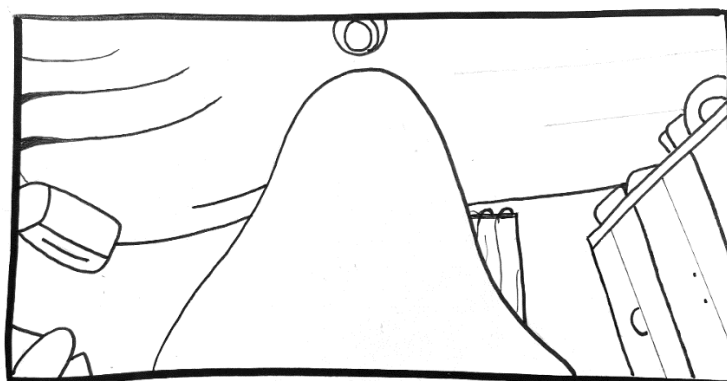


Ilustração de quarto de estudante da escola pública (produzida pela autora). Na imagem, além da estudante, que se encontra em primeiro plano, ao fundo é possível observar o teto, construído em PVC, abaloado, um aparelho de ar-condicionado, uma janela com cortina, um armário de 6 portas e, no canto inferior esquerdo, parte do rosto de uma outra pessoa, sentada em uma cama.

Ao contrário da instituição privada, em que a esmagadora maioria dos estudantes tinha um aparelho de ar-condicionado no dormitório, Fernanda era a única das câmeras disponíveis para observação da escola pública que possuía o item. O acesso a bens de consumo como este, devido ao custo de compra mencionado anteriormente, acaba se tornando elitizado. O substituto mais barato do aparelho em termos de formas de amenizar a sensação térmica em dias quentes chegou a ser assunto em uma das aulas de matemática: “sempre durmo com o ventilador ligado.

Não consigo dormir de outro jeito”, comentou a professora Maria. O assunto gerou um congestionamento de interações por parte dos estudantes, que dificultou o entendimento de suas respostas – a maioria em concordância à professora.

A infraestrutura doméstica, principalmente no que tange à quantidade de cômodos e de indivíduos que reside no ambiente, interfere de outros modos na qualidade de aprendizagem dos estudantes. Segundo a mais recente Pnad Contínua (Pesquisa acional por Amostra de Domicílios), publicada em 2018<sup>34</sup>, 11,5 milhões de brasileiros moram em casas superlotadas, que abrigam mais de três pessoas por dormitório. Essa realidade, mais comum nos bairros de periferia, foi trazida à tona na pandemia, momento em que o movimento “fique em casa”, baseado nas recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para conter a disseminação do coronavírus, defendia a quarentena e o isolamento social. O cenário nestes bairros era diferente: além da falta de distanciamento causada por um grande número de pessoas residindo em pequenos espaços, a situação financeira precária dessas famílias não permitiu que muitos dos indivíduos pudessem ficar em casa – aumentando o risco de transmissão comunitária do vírus.

Até agora foi nítido perceber, portanto, que há uma grande diferença entre os cômodos de estudos dos alunos da escola pública e da escola particular – seja pelos equipamentos eletrônicos ou pela infraestrutura doméstica. A superlotação de domicílios se configura enquanto outra variável que impacta na qualidade de aprendizagem dos jovens, a partir do fluxo de pessoas em movimento e da produção de ruídos sonoros, ambos fatores que podem afetar a concentração. As observações deixaram bem claro essas diferenças: enquanto os dormitórios dos estudantes da instituição privada raramente eram invadidos por outros indivíduos, os quartos, salas e cozinhas dos alunos da escola pública frequentemente contavam com a presença de outras crianças e adultos.

A escola privada, diante da quantidade de câmeras ativas durante as aulas síncronas, apresentava um universo maior de possibilidades de que interrupções e aparições indesejadas ocorressem. Mas a realidade foi bem diferente: no universo de todas as observações realizadas, apenas em dois momentos outros indivíduos

---

<sup>34</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=24437&t=resultados>. Acesso em: 30 nov. 2021.



apareceram nos ambientes em que os estudantes se encontravam. No primeiro deles, um homem, que aparentemente poderia ser o pai de Laís, adentrou subitamente o dormitório, conversou algumas palavras com a estudante e logo deixou o cômodo (Figura 34). A segunda situação, entretanto, é mais emblemática: enquanto Thiago participava do encontro síncrono, ao fundo, uma mulher que parecia ser funcionária doméstica arrumava sua cama.

**Figura 34 – Intruso**

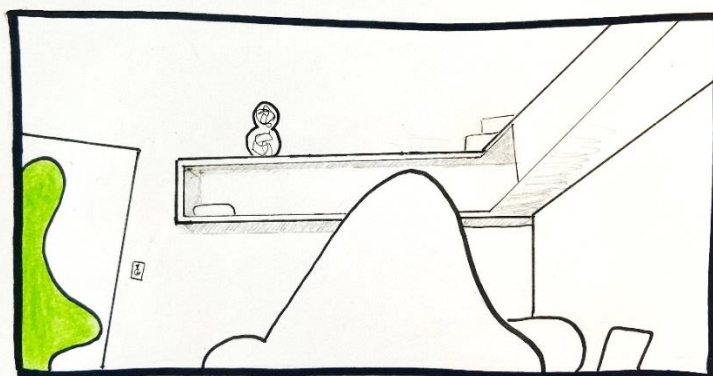


Ilustração de “intruso” (grifado em verde) no cômodo filmado por estudante da escola privada (produzida pela autora). Na imagem, além do intruso, posicionado no canto esquerdo, é possível observar uma cama, ao fundo da estudante, e um nicho retangular que ocupa duas paredes, em formato “L”, internamente vazio.

A situação observada no quarto de Thiago suscita diversos questionamentos. Poderia ser aprofundada, por exemplo, a reflexão sobre os motivos pelos quais o estudante, mesmo ao ver que a ação da empregada estava sendo transmitida aos demais colegas e ao professor, não desativou momentaneamente a câmera ou solicitou que o serviço fosse executado em outro horário em que ele não estivesse em um encontro síncrono. Afinal, poderia este ato ser considerado como uma forma de conquistar status, prestígio ou distinção social entre os colegas? É corriqueiro para este *ethos* de classe (BOURDIEU, 1998)<sup>35</sup> não ser responsável pela arrumação sequer da cama em que dorme? É possível que esta situação seja vista como algo imaturo, alheio às responsabilidades e “mimado” por outros grupos sociais?

Outra reflexão e, em minha opinião, a principal, analisa a circunstância sob uma perspectiva situada na pandemia. Desde que a primeira morte em decorrência da

<sup>35</sup> Entendendo *ethos* de classe enquanto “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 1998, p. 46), transmitido pela família aos filhos.

Covid-19 no Rio de Janeiro foi notificada no caso de uma empregada doméstica (PRIMEIRA, 2020), que contraiu o vírus de sua empregadora que havia viajado para fora do país, há uma discussão sobre a vulnerabilidade da categoria e sobre o egoísmo e a falta de consciência social das elites. Às mulheres que realizam essa função, majoritariamente negras e pobres, resta a escolha entre o risco de contaminação e o desemprego, seguido da fome que a escassez de recursos carrega. Para aquelas que por necessidade ou falta de outras perspectivas de geração de renda continuam trabalhando, na maioria dos casos, sequer são garantidos os itens básicos de proteção, como máscaras PFF2/N95. Somada a isso, a desinformação sobre a importância destes equipamentos também colabora para o perigo de infecção da categoria.

A situação transmitida pela câmera de Thiago e reproduzida na imagem abaixo é um exemplo fiel de todo este contexto. Sem nenhum recurso de proteção, a funcionária que fazia parte do cenário realizava seu serviço sem máscara, luvas, ou outros equipamentos de proteção. Vale recordar que no momento em que a observação era realizada (entre os meses de março e junho de 2021), o Brasil engatinhava na campanha de vacinação e mantinha a classe trabalhadora exposta à contaminação.

**Figura 35 – Empregada doméstica**



Ilustração de provável funcionária doméstica (grifada em verde) no quarto de estudante da escola privada (produzida pela autora). Na imagem, além da empregada, presente ao fundo do estudante, é possível observar um guarda-roupas com a porta semiaberta, cama, um travesseiro e alguns quadros e objetos decorativos em um móvel de fundo.

A situação é diferente nas observações da escola pública. Ainda que tivesse um universo menor de número de imagens transmitidas pela câmera, as ocorrências

de invasões e interrupções foram maiores do que na instituição privada. Ao fundo de Larissa, por exemplo, foi possível enxergar uma criança, com cerca de seis anos, se movimentando no ambiente sala-cozinha em que assistia às aulas. No quarto de Emily, além de, em um certo momento, terem cruzado a câmera duas crianças correndo, outra jovem, aparentemente de idade próxima à sua, mexia no celular ao fundo de sua imagem.

Giovanni, nos períodos letivos em que estava trabalhando, apresentava o contexto mais caótico em termos de movimentação de pessoas e ruídos sonoros. A cada observação, mais elementos eram inseridos no cenário: nos primeiros encontros, apenas o estudante aparecia no cenário. Depois, era comum a movimentação de um homem ao fundo, normalmente, em uma ligação no celular ou sentado em uma mesa na lateral do quadro da imagem. Após o aumento do número do fluxo de pessoas (todos homens) que se movimentavam na sala, na aula seguinte, atrás de Giovanni, havia um banco com três homens sentados, que conversavam e riam enquanto o estudante parecia tentar se concentrar no período letivo. A imagem abaixo reproduz essa situação:

**Figura 36 – Ambiente de trabalho de Giovanni**

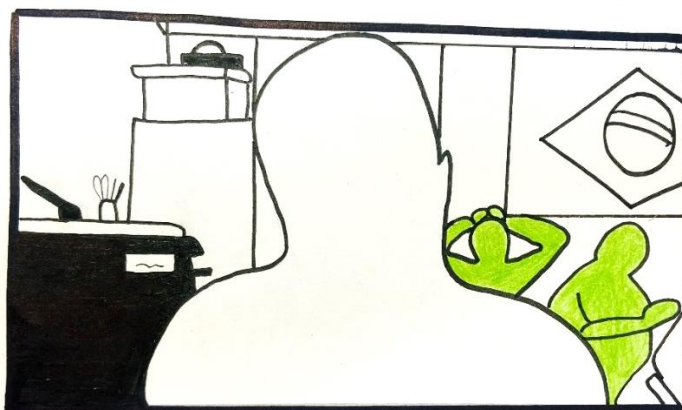


Ilustração do ambiente de trabalho de estudante da escola pública, com destaque nas pessoas ao fundo (produzida pela autora). Além dos homens ao fundo, é possível observar no ambiente uma bandeira do Brasil, uma impressora e máquina de xerox grande, armários, caixa e alguns materiais de escritório (furadores e canetas).

É claro que o maior incômodo que a movimentação na sala em que Giovanni acompanhava as aulas trazia era sonoro. A gesticulação das bocas dos homens que apareciam na imagem deixava claro que o volume das falas era alto: amplas gargalhadas e gritos. A situação também era audível para quem estava na sala de aula online. Como Giovanni era, sem dúvidas, o estudante que mais participava dos

encontros (sempre via microfone), por vezes, o ruído sonoro das demais falas no ambiente era tão alto que impossibilitava a compreensão do comentário que estava tecendo, ainda que ele utilizasse fones de ouvido e aproximasse o microfone de seus lábios. A presença neste ambiente conturbado certamente dificulta a qualidade da aprendizagem do estudante, segundo Eniz (2004): para o autor, a presença da criança ou do adolescente em um ambiente ruidoso durante as aulas podem alterar a concentração, causar desinteresse, mudança de comportamento, decréscimo da capacidade de trabalho e reações de estresse.

Os ruídos sonoros não eram audíveis apenas nas falas de Giovanni. Ao contrário da escola privada, em que não houve nenhuma situação deste tipo, na escola pública, era mais comum do que eu imaginava - até mesmo com aqueles que não transmitiam sua imagem por câmera. Era o caso de Luciano, por exemplo. Em um dos períodos observados, o estudante ativou o microfone para realizar uma pergunta à professora Maria e foi possível escutar uma voz feminina, bastante exaltada, gritando ao fundo: “Burro! Tu é burro!”. A mesma situação ocorreu em outro período, sendo possível ouvir, do mesmo tom de voz anterior, a exclamação “cala a boca!”.

Situação similar aconteceu com outro estudante, Lucas. Neste caso, entretanto, o microfone foi ativado acidentalmente, e foi possível a fala do aluno “eu não tô bem, tu não tá vendo que eu não tô bem?”, seguida de uma resposta, vinda de uma voz feminina: “mas tu não tá em casa?”. Neste momento, o professor, constrangido pela situação, desativou o microfone do estudante, na tentativa de encerrar este momento de exposição, e comentou: “sabemos como é isso, né gente? A pandemia e todo mundo trancado, as relações com os pais...”. Rodrigo finaliza a fala do professor “e com os irmãos, sor!”.

As passagens descritas acima lançam luz a uma questão que não havia cogitado nas hipóteses até então: a influência das relações familiares, que se tornaram mais intensas por conta do aumento de tempo de convivência pela pandemia, no processo de aprendizagem dos estudantes. É importante considerar que pesquisas realizadas antes deste contexto específico já estabeleciam relação entre o ambiente familiar e o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes. É o caso de Gonçalves et al. (2017), que afirmam que “dentre os fatores que ocasionam as dificuldades de aprendizagem, pode-se observar que o ambiente

familiar é um aliado para a sustentação do comportamento e emocional da criança” (GONÇALVES et al., 2017, p. 4). Souza e Silva (2021) descrevem a influência dos pais em um cenário mais abrangente, tendo como base contribuições de Oliveira (2014)<sup>36</sup>:

as dificuldades de aprendizagem podem emergir com base em questões emocionais e estarem relacionadas a sintomas de ansiedade, mudanças de humor, ou fatores ligados ao contexto familiar, que envolvem os laços afetivos e o suporte dos pais ou responsáveis que é dado ao aluno, além de fatores culturais, psicomotores, cognitivos, entre outros aspectos. (SOUZA E SILVA, 2021, p. 4).

Com enfoque no cenário da pandemia, a ocorrência de desentendimentos familiares foi apontada como uma das causas de adoecimento emocional e psicológico por jovens participantes de pesquisa realizada pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)<sup>37</sup>, com dados publicados e interpretados por Barros et al. (2022), assim como nos levantamentos de Prime, Wade e Browne (2020) e Coyne et al. (2020). Saxena e Saxena (2020) identificaram fortes reflexos do aumento das taxas de desemprego e da escassez de recursos financeiros na dinâmica familiar, assim como os estudos executados por Palacio-Ortiz et al. (2020) mostraram que o desemprego e o confinamento prolongado aumentam o risco de abuso, de violência doméstica, e de desentendimentos familiares, impulsionados pelo aumento do consumo de álcool e consequente crescimento dos desentendimentos familiares. Outro levantamento realizado por Russell et al. (2020) identificou o aumento de conflitos no relacionamento entre pais e filhos e sua correlação com os sintomas de ansiedade e depressão relatados pelos jovens.

O estresse, a instabilidade financeira e a preocupação dos pais com a saúde da família, além da demanda de auxílio na formação educacional curricular dos filhos, segundo Coyne et al. (2020) e Prime, Wade e Browne (2020), colaboram para que haja uma descompensação no relacionamento pais-filhos e o crescimento de um estilo autoritário de criação. A pandemia então passou a ser um desafio para a estabilidade da família e um fator de adversidade psicossocial para os filhos (PALACIO-ORTIZ,

---

<sup>36</sup> OLIVEIRA, Fernanda Germani de. Psicologia da educação e da aprendizagem. Indaiá: Uniasselvi, 2014.

<sup>37</sup> O projeto de pesquisa “ConVid Adolescentes - Pesquisa de Comportamentos”, realizado pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), em parceria com pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade de Campinas (Unicamp), disponibiliza os dados brutos no site: <https://convid.fiocruz.br/index.php?pag=principaladolescentes>

2020), o que certamente influencia no processo de aprendizagem dos estudantes, conforme as observações realizadas.

Os relatos resgatados neste capítulo demonstraram que, além da diferença nítida de acesso à tecnologia e a equipamentos digitais, outros fatores influenciaram na participação nas aulas e na qualidade de aprendizagem dos estudantes – o que aumentou o hiato educacional entre os estudantes de escolas públicas e privadas. Nota-se, portanto, que as estruturas domésticas, a quantidade de moradores das residências e a potencialização das relações familiares, por exemplo, são fatores que devem ser levados em consideração tanto quando direcionamos a análise à situação de tais estudantes no ensino remoto emergencial brasileiro, quanto na situação “tradicional” de ensino presencial.

#### 4. PEQUENAS SITUAÇÕES, RELEVANTES REFLEXÕES

Além das situações descritas até aqui, que respondem aos objetivos da pesquisa, foram observadas outras interações, conversas e movimentos que penso suscitem discussões acerca do universo escolar e, principalmente, dos jovens estudantes e suas perspectivas sociais, econômicas e políticas. Ainda que neste capítulo sejam resgatados vários momentos de diálogo, a observação das câmeras, dos movimentos, dos trejeitos e das expressões realizadas pelos alunos durante os encontros síncronos também contribui para algumas reflexões, principalmente no caso da escola privada. Este olhar “ao que não está sendo dito” incita novas reflexões e questionamentos, os quais serão enumerados neste capítulo.

É importante apontar que diferenças serão percebidas entre os relatos das instituições pública e privada, principalmente pela forma com que os estudantes de cada escola vivenciaram o ensino remoto emergencial. As discrepâncias já citadas até aqui, principalmente em relação à quantidade de câmeras visíveis e de participação via recursos de áudio (microfone) em cada colégio foram elementos decisivos (e até mesmo condicionantes) nas situações observadas. Na escola particular, por exemplo, já foi relatada a grande quantidade de estudantes que realizava a transmissão de sua imagem via câmera síncrona e, inversamente, a pouca interação destes, seja através do chat (mensagem de texto), seja pelo microfone (conversa no formato de áudio). Devido a esta configuração da participação da turma, as peculiaridades que serão descritas a seguir envolvem menos diálogos diretos e mais observações relativas à linguagem corporal e movimentos.

A configuração da turma da escola pública, por outro lado, é o contrário da instituição privada. Como também já foi mencionado anteriormente, mas se faz necessário ressaltar neste momento, poucos estudantes da instituição estatal utilizavam esporadicamente o recurso da transmissão de imagem por câmera síncrona. Ao invés disso, sua participação nas aulas se dava principalmente a partir das interações pelo microfone, em formato de áudio. Ou seja: diferentemente das peculiaridades da instituição privada que serão mencionadas neste capítulo, que foram principalmente observadas pelas câmeras, no caso da pública, serão descritos diversos momentos de diálogo entre estudantes e entre estudantes e professores.

#### 4.1. OS MOVIMENTOS CORPORAIS E O QUE ELES FALAM SEM FALAR

As teorias de comunicação não-verbal já atentavam para as formas de expressão que vão além do uso das palavras e da escrita, incluindo comportamentos como olhares, gestos, toques, posturas, assim como aspectos físicos, como roupas, acessórios ou distância espacial. De uma forma ampla, a comunicação não-verbal pode ser entendida no plural, segundo Mesquita (1997), e como os “diferentes meios existentes de comunicação entre seres vivos que não utilizam a linguagem escrita, falada ou seus derivados não-sonoros” (MESQUITA, 1997, p. 158). Corraze<sup>38</sup> (1982, apud MESQUITA, 1997), entende que as comunicações não-verbais, no caso do ser humano, se processam de três formas:

O primeiro, o corpo, nas suas qualidades físicas, fisiológicas e nos seus movimentos. O segundo, no homem, ou seja, objetos associados ao corpo como os adornos, as roupas, ou mesmo as mutilações, as marcas ou cicatrizes de tatuagens, de rituais ou não; neste suporte ainda podem ser relacionados os produtos da habilidade humana que podem servir à comunicação. Finalmente, o terceiro suporte se refere a dispersão dos indivíduos no espaço, este espaço engloba desde o espaço físico que cerca o corpo até o espaço que a ele se relacione, o espaço territorial. (MESQUITA, 1997, p. 158).

É na análise destas formas de expressão que a instituição pública mais se aproxima da privada – ainda que seja necessário reiterar a diferença na quantidade de câmeras observadas em cada escola. Os movimentos de “espreguiçar”, esticando as costas, o “coçar de cabeça”, os bocejos e as mudanças de posição na cadeira ilustram o cansaço e a fadiga muscular que o alto tempo de exposição ao computador e ao celular, em uma mesma posição, causam nos estudantes das duas escolas. Estes movimentos são percebidos até mesmo nos alunos que possuem as “cadeiras *gamer*”, reconhecidas pelo conforto e pela ergonomia que proporcionam a quem permanece em frente a equipamentos digitais por várias horas diárias. Uma pesquisa desenvolvida pela UFMG, Fiocruz e Unicamp (ESTUDO, 2020), revelou que 41% dos brasileiros relataram sentir dores na coluna na pandemia – um aumento de mais de 121% em relação ao número anterior, 18,5%, de 2013. As principais explicações, segundo o estudo, são os longos períodos em frente às telas e a redução drástica de atividade física por conta do isolamento social.

Algumas das posições escolhidas pelos estudantes em suas cadeiras, por exemplo, são proibidas nas salas de aula da escola. Luan, em um dos encontros,

---

<sup>38</sup> CORRAZE, J. As comunicações não-verbais. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.



mantinha, assim como o quadril, os dois pés no assento da cadeira, enquanto envolvia as pernas com os braços – movimento que, além de não ser permitido na sala de aula presencial, pode causar lesões musculares. Mas não eram apenas os movimentos indicadores de cansaço e fadiga muscular que podiam ser observados nas aulas. Alguns estudantes, como Rodrigo e Larissa, na escola pública, e Letícia e Thiago, na privada, por alguns momentos se movimentavam intensamente em frente às câmeras. Enquanto Letícia se movia em círculos, girando sua cadeira de escritório, e Rodrigo movia a cabeça, o pescoço e os braços repetitivamente durante minutos, Larissa e Thiago agitavam suas câmeras incessantemente, como se estivessem as equilibrando e mantendo erguidas apenas com as mãos (em um “modo selfie”, conforme retratado pela Figura 37).

**Figura 37 – “Selfie”**

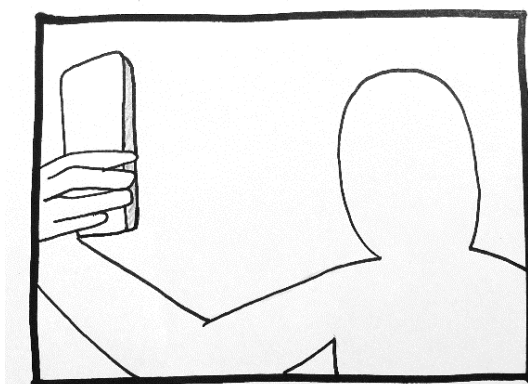


Ilustração da forma como alguns estudantes equilibravam suas câmeras, em “modo selfie” (produzida pela autora). A ilustração representa o movimento de “capturar uma selfie”, que consiste em esticar o braço, mantendo a mão na altura do rosto, com o celular (e a câmera ativada) em mãos.

Este movimento intenso acabava, em diferentes situações, desviando a atenção de quem tentava acompanhar a aula expositiva dos professores. Em meu diário de campo, nas situações de Larissa e Thiago havia relatado que “fiquei angustiada com ele sem parar quieto” e “fiquei tonta e sem conseguir me concentrar em mais nada”. Os movimentos de Larissa, entretanto, eram um pouco diferentes dos demais: a estudante não apenas movimentava a câmera enquanto estava sentada em uma cadeira, como os outros alunos, mas caminhava pela sala de estar e cozinha enquanto assistia à aula. Em uma das situações observadas, nos primeiros minutos de uma aula de matemática, Larissa se movia pelos cômodos citados enquanto cantava, dançava e, em certos ângulos, mostrava um clipe de música sendo reproduzido na televisão, através da plataforma Youtube. “A Larissa tá feliz da vida

hoje”, comentou Giovanni, enquanto a colega, com seu característico batom vermelho aplicado nos lábios, transmitia à turma o clipe de uma dupla de cantores sertanejos em uma baixa qualidade de imagem.

A reprodução de movimentos de dança não era exclusividade nem de Larissa, nem da escola pública. Helena e Natália, ambas estudantes da instituição privada, tinham o hábito de cantar e dançar enquanto suas imagens eram transmitidas nos encontros síncronos. Diferentemente de Larissa, entretanto, as estudantes performavam tais movimentos durante a aula, em meio a explicações e resolução de exercícios, principalmente nos períodos de matemática. A colega da instituição pública, entretanto, realizava o “tour” pelos cômodos da casa, assim como sua performance de dublagem e dança, no início da aula, antes da professora iniciar de fato o período – diferente de Helena e Natália, que não apresentavam este “cuidado”. As observações ainda identificaram outra discrepância entre as estudantes da escola privada a jovem da instituição pública: enquanto Larissa transitava em pé pela casa, Helena e Natália realizavam os movimentos artísticos sentadas em cadeiras, nos seus dormitórios.

A posse de uma variedade maior de equipamentos de tecnologia possibilitava, ainda, um comportamento que só foi observado na instituição de ensino privado: a captura de “*selfies*”<sup>39</sup> durante as aulas. A captura das fotografias durante a realização dos encontros síncronos só seria possível se o(a) estudante estivesse assistindo à aula em um outro equipamento (como um computador, por exemplo) que possuísse câmera integrada, para que o seu celular estivesse “livre” para manuseio durante o encontro. Por esta condição, a ação só foi observada na escola privada, pelas questões de acesso à tecnologia que já foram mencionadas anteriormente, e, curiosamente, apenas entre as meninas. Brenda e Juliana, em diferentes momentos de diferentes períodos letivos, realizaram a tomada de autofotografias.

Em contraponto aos momentos narcisistas das “*selfies*”, em que as estudantes pareciam estar confortáveis com a exposição em frente às câmeras, foi possível observar, em outras situações, movimentos físicos que poderiam, de certa forma, indicar certa timidez ou vergonha em ter sua imagem transmitida simultaneamente para a turma. Tanto os movimentos de Bruno (mencionados no capítulo anterior, em

---

<sup>39</sup> O termo “*selfie*” descreve uma fotografia, geralmente digital, que uma pessoa tira de si mesma.

que o estudante lutava contra um fio de cabelo desalinhado), quanto a inquietação e as sucessivas mudanças de ângulo da câmera de Carlos, podem suscitar reflexões sobre a insegurança adolescente com a aparência. Mesmo Larissa, que expôs, conforme o relato acima, sua residência, seus gostos musicais e sua imagem, teve seus momentos de “timidez”: em uma das aulas, a estudante ligou e desligou a câmera diversas vezes seguidas, intercalando com instantes em que levava as mãos ao rosto e aparentemente se analisava enquanto mexia nos cabelos.

Essa preocupação com a aparência, segundo Marques et al. (2012) e Just e Enumo (2015), é característica da fase da adolescência, pois, por estarem em uma transição de desenvolvimento entre a infância e a idade adulta, carregada de transformações físicas, cognitivas, psicológicas e sociais, os jovens acabam mais vulneráveis às pressões estéticas ocidentais. O ensino remoto emergencial e a possibilidade (no caso da escola privada, a obrigatoriedade) de estar em confronto constante com sua imagem pela transmissão da câmera, pode acabar por tornar a preocupação com a aparência, assim como a timidez e a insegurança, ainda mais forte em alguns estudantes.

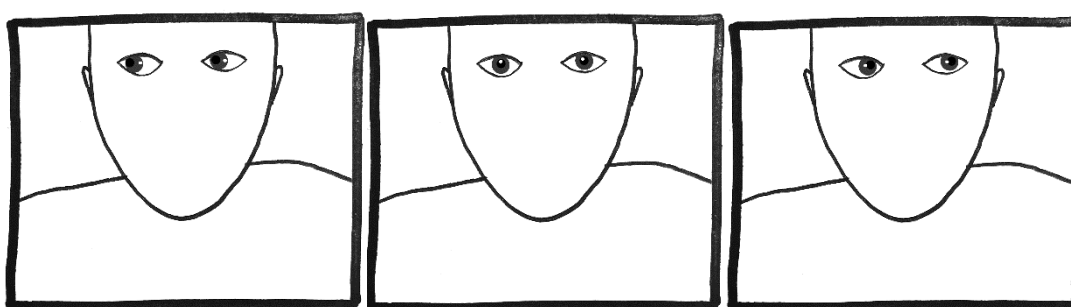
#### 4.2. O “CAMINHAR DAS PUPILAS” E AS RISADAS SILENCIOSAS

Não imaginava, antes de iniciar a etapa de observações das aulas, que os olhos dos estudantes trariam tantas informações e reflexões a este escrito. Diferentemente dos demais movimentos descritos até agora, que são de fácil identificação, a percepção de algumas das questões detectadas requer atenção e certa sensibilidade aos detalhes. Após semanas de observação e um sentimento de monotonia nas observações – principalmente na instituição privada – algumas minúcias acabaram ganhando visibilidade em meu olhar.

Os movimentos que serão descritos neste item, em sua maioria, foram identificados na escola privada – com a exceção de algumas observações específicas realizadas em relação com Giovanni, estudante da instituição pública. De início, percebi a realização de movimentos lineares pela íris e pela pupila de Luan e Diego, por exemplo. Os movimentos, reproduzidos pela sequência de ilustrações na Figura

38 e pela animação, que pode ser acessada pelo QR Code<sup>40</sup> da Figura 39, eram realizados da esquerda para a direita, ou seja, no sentido da leitura ocidental. O “caminhar” das pupilas era observado entre os estudantes que possuíam computador (e assistiam aos encontros neste equipamento), provavelmente indicava que tais jovens estariam consumindo outros conteúdos em outras janelas de navegação além da chamada do Google Meet – como polígrafos, diversas páginas da web e até mesmo aplicativos de conversação, como o WhatsApp.

**Figura 38 – Sequência de olhares**



Sequência de três ilustrações que representam a observação do movimento linear (da esquerda para a direita, ou seja, no sentido de leitura ocidental) dos olhos dos estudantes (produzida pela autora). A ilustração da esquerda representa o movimento dos olhos para o lado esquerdo, do centro, o movimento dos olhos para o centro da tela, e da direita, o movimento ocular para o lado direito.

**Figura 39: QR Code para acesso a animação**



Código de barras que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera. Basta “apontar” a câmera e o smartphone direcionará para o link da animação. O acesso também pode ser realizado diretamente através do link: <https://media.giphy.com/media/xlXbjEFnGI9IMMrVOK/giphy.gif>

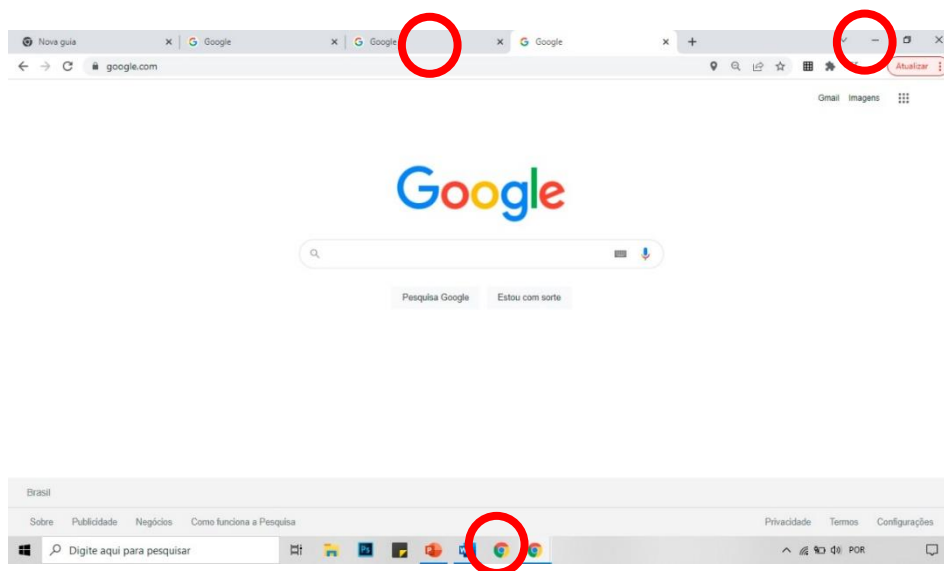
A cada encontro que passava, a experiência neste foco de observação era maior, o que possibilitava que novas descobertas, ainda mais detalhadas, fossem possíveis. Colaborando para a suposição de existência de um trânsito digital dos estudantes entre diferentes janelas de navegação durante os encontros síncronos,

---

<sup>40</sup> QR Code (ou Código QR) é um código de barras que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera. Basta “apontar” a câmera e o smartphone direcionará para o link da animação.

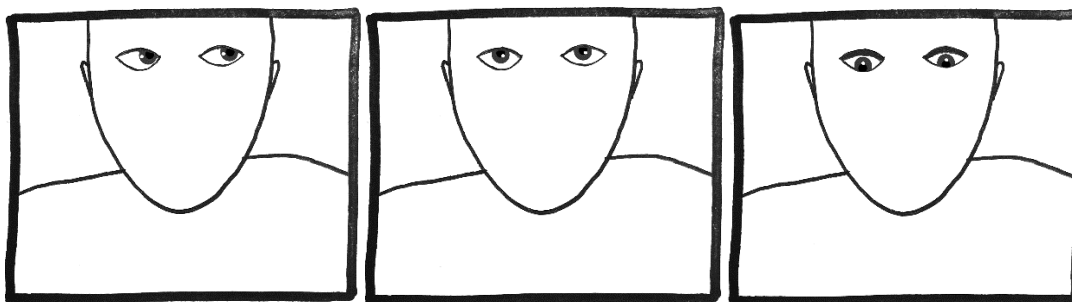
identifiquei outro conjunto de olhares na direção das áreas de troca e minimização de janelas. Os pontos centrais inferiores, centrais superiores e laterais direitos superiores das telas de computador, como indicados na imagem Figura 40, são compatíveis com a localização de botões de troca e minimização de janelas e abas no sistema operacional Windows. Em seguida, na Figura 41 e na animação que pode ser acessada pelo QR Code da Figura 42, reproduzo o movimento observado que suscitou estes questionamentos.

**Figura 40 – Reprodução de movimentos na tela de navegação**



Reprodução de tela de um navegador da internet (Google Chrome) com destaque nas possíveis áreas de cliques identificadas pela observação das câmeras: ponto central inferior, ponto central superior e ponto lateral direito. Estas áreas são compatíveis com a localização dos botões de troca e minimização de janelas e abas no sistema operacional Windows.

**Figura 41 – Sequência de olhares**



Sequência de três ilustrações que representam a observação do movimento dos olhos dos estudantes descritos acima, que colabora com a suposição de existência de um trânsito digital dos estudantes entre diferentes janelas de navegação durante os encontros síncronos (produzida pela autora). A ilustração da esquerda representa o movimento dos olhos para o lado superior direito (minimização/maximização de janelas), do centro, o movimento dos olhos para o centro superior da tela (troca de abas) e da direita, o movimento ocular para o centro inferior da tela (troca de janelas).

**Figura 42 – QR Code para animação**



Código de barras que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera. Basta “apontar” a câmera e o smartphone direcionará para o link da animação. O acesso também pode ser realizado diretamente através do link: <https://media.giphy.com/media/pB6KacOSfZ71JwO9HW/giphy.gif>

Os óculos de grau dos estudantes com problemas de visão denunciavam os usuários e deixavam ainda mais nítida a troca de janelas de navegação. Giovanni, o único estudante da escola pública que declaradamente assistia às aulas em um computador, tinha sua falta de atenção em um encontro revelada pelos próprios óculos: o objeto refletia a luz da tela do computador e a diferença de tons de fundo das janelas do Google Meet (escuras) e de outras páginas de navegação online (claras). Ainda nesta observação, foi possível identificar que o estudante lia conteúdos textuais, digitava (como se estivesse em uma conversa online) e expressava risadas durante alguns períodos.

A mesma situação ocorreu com Augusto, durante uma das aulas da escola privada. Enquanto o professor Roberto realizava uma parte expositiva do encontro, os óculos de Augusto refletiam a diferença do tom de luz das janelas navegadas no seu computador. A impressão que esta situação traz é de que os estudantes que possuíam

computador, principalmente, estabeleciam conversas paralelas, seja com os colegas, seja com outros indivíduos, através de plataformas de conversação online, como o WhatsApp. Os indícios são maiores no caso dos estudantes que acompanhavam às aulas via computador pois, além desta troca de janelas ser realizada de forma mais prática nos equipamentos maiores, não observei tais movimentos oculares dentre aqueles que estavam conectados por smartphones.

Não somente os olhares dos estudantes eram os responsáveis por indicar que eles poderiam estar, paralelamente, realizando outras formas de interação durante a aula. As risadas, visíveis tanto nas câmeras de alguns alunos da escola privada, quanto da escola pública, puderam ser observadas em variados momentos. Exatamente no mesmo tempo que Giovanni expressava sorrisos (na situação descrita acima), risadas também podiam ser observadas na câmera de Thiago. Na mesma aula, em outro momento, Giovanni apontou a mão em direção à câmera e gesticulou um sinal com apenas o dedo médio levantado, direcionado, portanto, a alguém que também estava presente na sala. Luan, aluno da escola privada, também apresentou, em certos encontros, comportamentos semelhantes aos dos estudantes da instituição pública. Em meio a movimentos de olhos que ensejavam as trocas de janelas de navegação e de mãos digitando no teclado, o aluno expressava algumas risadas, como se estivesse dialogando com alguém. Estes são sinais que levam a crer que os estudantes realmente mantinham, durante as aulas, outra forma de interação entre si, fora do ambiente institucional no Google Meet.

Assim como as risadas e os sorrisos, outros movimentos realizados pelos lábios indicavam a possibilidade de diálogos paralelos dos estudantes durante os encontros síncronos. Aqui, me refiro especificamente aos movimentos relativos à fala – ainda que sem som, devido à inativação dos microfones nas chamadas do Google Meet. A aparente fala por meio dos movimentos labiais foi observada nas aulas das duas instituições observadas – por Giovanni, Maurício e Larissa (escola pública) e Rafael, Bruno, Bianca, Aline e Gustavo (escola privada). Giovanni, Aline e Gustavo deixaram clara a interação por áudio ao movimentarem os lábios em aparente fala enquanto aproximavam os microfones dos fones de ouvido à boca. Giovanni, conforme retrata a Figura 43, em um dos encontros, aparentemente estava falando com alguém em um ambiente virtual fora da sala de aula, visto que movimentava os

lábios com a proximidade do microfone.

**Figura 43 – Conversas durante a aula**

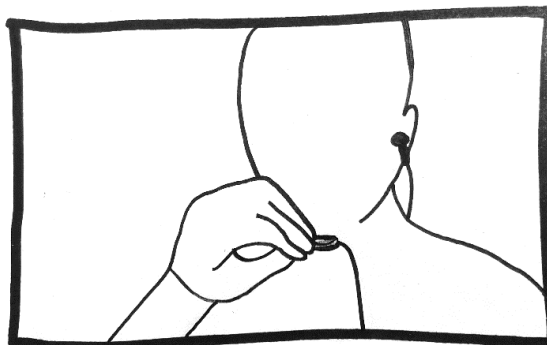


Ilustração da posição do microfone de Giovanni em uma das situações observadas na escola pública (produzida pela autora). Na ilustração, o estudante aproxima dos lábios a área do microfone do equipamento, o que parecia indicar que o estudante estava conversando com alguém em um ambiente virtual fora da sala de aula.

Mas afinal, qual a contribuição destas observações para essa dissertação e, para além dela, para as análises da temática da educação? Diferentes aspectos identificados podem levar a crer que parte dos estudantes que acompanhavam os encontros síncronos do ensino remoto emergencial estavam inseridos, concomitantemente, em outros ambientes digitais online. Seja em sites de busca, em portais de notícia, jogos online ou plataformas de conversação, a questão levantada é que, nesta modalidade de ensino, a liberdade dos estudantes para transitar online é maior. Na verdade, no ensino presencial, não é permitida a utilização de nenhum equipamento digital – tanto na escola pública, quanto na escola privada. O uso de celulares e computadores é proibido em ambas as instituições.

A liberdade para os alunos e a falta de controle para os professores no formato de ensino remoto, principalmente no que tange ao ensino básico, representa, sem dúvidas, um importante obstáculo à concentração e, conseqüentemente, à aprendizagem dos estudantes. Os olhares, risadas, gestos e conversas paralelas por parte dos estudantes podem, ainda, revelar algo muito comum no cotidiano escolar presencial, que ganha novas nuances no ensino remoto: a indisciplina. O amplo leque de possibilidades de distração, aliado ao aumento de relatos de hiperatividade, ansiedade e depressão nos jovens em idade escolar durante o período da pandemia (ALMEIDA; SILVA JÚNIOR, 2021) coloca ainda mais em questionamento a aprendizagem no ensino remoto. As pesquisas realizadas por Oosterhoff e Palmes (2020) e Zhou et al. (2020) evidenciaram que o confinamento domiciliar por conta da



necessidade de isolamento social influenciou de modo desfavorável o bem-estar físico e mental dos jovens, propensos a desenvolver quadros de estresse crônico e agudo, ansiedade, depressão, irritabilidade e distúrbios do sono e do apetite.

Esta reflexão, portanto, é indispensável a este contexto, ainda mais com o crescimento da defesa, por parte de parlamentares e de uma parcela da população (ainda que pequena), do ensino doméstico, ou “*homeschooling*” – conceito que abraça, de forma ampla, qualquer situação em que os pais ou responsáveis assumem a responsabilidade direta sobre a educação das crianças em idade escolar, ensinando-as em casa ao invés de enviá-las ao sistema educacional público ou privado (EDMONSON, 2008)<sup>41</sup>. Como descreveu Cury (2008), o movimento já possuía adeptos no Brasil que pressionavam os poderes públicos, em especial os Tribunais, para que legitimassem tal opção, mesmo antes da pandemia – sob justificativa de uma suposta insuficiência da oferta formal de educação básica, ou da baixa qualidade das instituições e até mesmo pela violência, assegurados por uma lógica liberal e, em alguns casos, por pressupostos religiosos.

As observações realizadas até aqui sobre a disparidade do ensino remoto quando analisado sob a perspectiva de classes sociais já demonstraram que, ainda com a tentativa de preparação pedagógica, estratégica e curricular das instituições de ensino e dos educadores, a qualidade de aprendizagem, de desenvolvimento e de interação foi abalada. Barbosa, em 2013, já identificava que a preocupação dos órgãos reguladores e juristas que julgavam as solicitações judiciais de *homeschooling*, mesmo sem a experiência da pandemia, envolvia, além da óbvia perda da socialização e formação para a cidadania promovidas pelo relacionamento escolar, os resultados acadêmicos e as consequências na possibilidade de acessos a níveis superiores de ensino (BARBOSA, 2013).

---

<sup>41</sup> “Homeschooling is the broad term used for describing the education of school-aged persons at home rather than in the public or private education systems” (EDMONSON, 2008, p.467) (Traduzido pela autora).

#### 4.3. “GOSTO DA GRÉCIA DESDE A FALIDA REVISTA RECREIO” – CONSUMO CULTURAL ENTRE OS JOVENS

Acionei, no capítulo anterior (p. 94), o conceito de capital cultural, de Bourdieu, para descrever a vantagem que o acesso às tecnologias, feito puramente a partir de condições financeiras, proporciona aos filhos das elites no ensino remoto emergencial. Neste subitem, que analisará o consumo cultural dos estudantes a partir de situações observadas nos encontros síncronos das escolas, também será possível traçar um paralelo com o termo bourdieusiano.

Diretamente ligado à noção de capital cultural está o conceito de consumo cultural – chave para esta reflexão. Bourdieu, na mesma seara da lógica de capital cultural, delimita “as necessidades culturais” ou “o gosto” – ou seja, o consumo – como formas de distinção social, ligadas a uma maneira de hierarquia social, que funcionaria como “marcador privilegiado de classe” (BOURDIEU, 2007). Compreendendo a arte e a literatura, por exemplo, como uma forma de grupos de elite se distinguirem dos grupos mais pobres, o autor apresenta dados que indicam que, naquela época, os “gostos” tidos como superiores nessa potencial hierarquia estariam mais próximos daqueles com maior nível de escolaridade e renda. “Aqueles que consomem os bens simbólicos distribuídos no mercado ocupam posições sociais determinadas em função do capital econômico e cultural que dispõem” (ORTIZ, 1983, p.25).

As contribuições de Bourdieu, ainda que válidas para essa discussão, estão limitadas à perspectiva de existência de uma cultura erudita, tida como “superior”, em razão de outra, popular, entendida como “inferior”. Neste caminho, é relevante mencionar a crítica estabelecida por Ortiz (1983), que alerta para a necessidade de considerarmos as contribuições do autor fora de uma perspectiva imobilista do processo de reprodução, ou seja, prevendo a possibilidade de transformação política e, insiro aqui, mobilidade social. Seguindo as ponderações à noção definida por Bourdieu, na tentativa de aproximação aos relatos que serão realizados neste item, questiono os reflexos da consolidação da internet e das plataformas digitais no consumo cultural. Afinal, a pretensa democratização da informação através do acesso à internet equilibra também as possibilidades de consumo cultural? As observações realizadas, principalmente dado o contexto de ensino remoto, poderão contribuir para

estes questionamentos? Há, entre os estudantes das escolas estudadas, alguma aproximação entre músicas, vídeos, livros, filmes e séries consumidos?

Como já tratado no capítulo 2, produtos culturais, como músicas e filmes eram acionados pelos professores como recursos pedagógicos para aproximar os conteúdos dos estudantes. Invertendo a ótica, parto agora dos relatos e das situações comentadas pelos próprios alunos para observar as aproximações e os distanciamentos entre o consumo cultural dos jovens das escolas pública e privada. Em cada instituição foi interessante perceber que havia um estudante menino responsável pela maioria dos relatos de consumo de produtos culturais: Giovanni, na escola pública, e Rafael, na escola privada. Nos encontros observados, a grande maioria – senão a totalidade – de comentários a esse respeito foi realizado por alunos meninos. Seria esse mais um eixo de análise que comprova a tendência dos indivíduos que se identificam com o gênero masculino a centralizarem a oratória em sala de aula? Provavelmente sim.

De uma maneira geral, havia um interesse extracurricular dos estudantes meninos que se colocavam durante as aulas das duas escolas por questões envolvendo a Grécia e a Roma antigas, principalmente pelas narrativas mitológicas. Nas duas instituições, em momentos das aulas de história em que foram mencionados produtos culturais que privilegiam algum pano de fundo histórico, o filme “300”, um clássico longa-metragem que encenou o confronto da Batalha de Termópilas, entre gregos e persas na Grécia de 480 a.C., foi citado por estudantes – por Giovanni e Rafael. Ainda que, do ponto de vista histórico, haja diversas críticas quanto à utilização de elementos visivelmente distantes dos dados ligados a esse período histórico, o filme lançado em 2007 até hoje se consagra como um clássico dentro da temática.

Aqui, cabe mais uma pausa para realizar outra reflexão generificada: quando as conversas se assemelhavam a temáticas que envolviam poder bélico – como guerras e batalhas violentas, a posição central de interesse foi sempre ocupada por estudantes meninos. Esta situação permite observar que, ainda em 2021 (ano das observações), as construções da sociedade patriarcal que solidificam a divisão entre temáticas “de menino” e “de menina” seguem em voga. A partir desta lógica, desde os primeiros anos de vida, aos meninos são direcionados a brinquedos que envolvam armas, luta e carros, enquanto às meninas, brinquedos que estão inseridos em habilidades domésticas (como itens de cozinha, fogões e panelas) e estéticas

(bonecas, roupas, maquiagens e decoração para cabelos). A maior participação e a aparente demonstração de maior interesse dos meninos pelos conteúdos e pelos diálogos que se aproximam das temáticas bélicas podem reforçar parte desta racionalidade sexista de brincadeiras e consumo cultural.

Na situação descrita acima, envolvendo o longa-metragem “300”, por exemplo, só foi possível escutar vozes masculinas tecendo comentários, centralizados por Giovanni e Rafael, conforme relatado. Enquanto, na escola pública, a menção ao filme foi iniciada pelo professor José, que perguntou à turma: “não sei se vocês aqui já assistiram ao filme 300”, obtendo prontamente a resposta de Giovanni “mas claro!”, na instituição privada, Rafael, ao ouvir o professor Roberto falar sobre alguns comportamentos do povo persa, estabeleceu a relação com o longa-metragem e perguntou ao educador se era este povo que estava envolvido na guerra retratada na produção cinematográfica.

Rafael era o maior entusiasta de produções culturais na escola privada - ou, pelo menos, o estudante que mais externalizava o consumo de produtos culturais, como filmes, séries, livros e jogos on-line. Durante os encontros observados, o estudante relacionou diversas séries e filmes que assistira com conteúdos apresentados por Roberto, identificando as plataformas de *streaming* em que acessou cada um – Netflix, Amazon Prime e Disney Plus. Rafael chegou a comentar, em uma das aulas, que enquanto assistia a uma série, ficou desconfiado sobre a veracidade do contexto histórico que servia de pano de fundo à narrativa e realizou uma pesquisa online para verificar se o enredo era totalmente uma ficção, ou se era baseado em personagens históricos. Tendo em vista que todas as plataformas cobram valores mensais de assinatura que vão de R\$ 9,90 a R\$ 49,90, fica nítido que nem todos os jovens (principalmente os estudantes da escola pública) têm a possibilidade de acesso legal<sup>42</sup> a tais produtos culturais.

---

<sup>42</sup> Há, ainda, uma segunda forma de acesso a produções como filmes e séries: o uso dos sistemas de “*torrent*” – um protocolo de compartilhamento que possui sua própria extensão de arquivos, feita de forma completamente online (sistema de “nuvem”). Assim como há várias formas legais de utilizar a tecnologia (compartilhando arquivos governamentais para consulta pública, dados de acervo da internet livres de direitos autorais, compartilhar artigos acadêmicos entre universidades), a facilidade de uso permitiu que o sistema se tornasse uma poderosa ferramenta de pirataria. Inúmeros sites na internet fornecem arquivos com conteúdos protegidos, como filmes, séries, games, livros, músicas e programas de computador pagos. Ainda que seja considerada “simples” para os entusiastas da tecnologia, para ter acesso a estes conteúdos, são necessários certos conhecimentos avançados em computação.

Giovanni, o expoente da escola pública, nitidamente tinha condições financeiras diferentes da maioria dos colegas - mas, ainda assim, muito distantes da realidade dos colegas da instituição privada. Em várias de suas falas, foi possível observar a importância que sua família dá a sua formação educacional, assim como identificar situações em que esse incentivo pôde ser exemplificado. Em um dos encontros da disciplina de história, em meio às temáticas mitológicas mencionadas acima, Giovanni comentou que “gosta da Grécia desde a falida revista *Recreio*<sup>43</sup>, que tinha em toda a edição uma parte sobre mitologia”. A aquisição deste periódico, publicado em formato mensal, revela o incentivo dos pais do estudante, desde cedo, à leitura, ao desenvolvimento cognitivo e ao conhecimento científico.

A preocupação dos responsáveis de Giovanni com sua formação educacional pôde ser percebida em outros momentos da observação. Enquanto alguns colegas demonstravam dificuldade em operações básicas de matemática, por exemplo, ele apresentava certo domínio dos conteúdos que teoricamente já deveriam ter sido assimilados nos anos anteriores ao primeiro ano do Ensino Médio. Em diferentes momentos Rodrigo creditava os conhecimentos do colega ao “Kumon”: “Sôra, é que o Giovanni faz Kumon né, é outro patamar!”. Esta fala foi repetida por várias vezes por Rodrigo ao elogiar Giovanni. Através das falas dos colegas, fiquei sabendo que Giovanni cursava, de forma paralela ao ensino regular, aulas no instituto “Kumon” (ou método Kumon, como também é conhecido), que tem por objetivo desenvolver o autodidatismo em estudantes com faixa etária de 6 a 18 anos, de forma individualizada, assim como a autoconfiança e o interesse nos estudos. “A grande inovação do método Kumon está no fato de não se ensinar ao aluno como resolver o material proposto. Ele é estruturado de forma a fazer com que o aluno solucione os exercícios sozinho”, afirma o site institucional<sup>44</sup> do instituto.

Desde a compra da revista *Recreio* à matrícula na escola Kumon, ainda que haja a possibilidade de obtenção de bolsa na última, demonstram a preocupação dos pais de Giovanni com a bagagem curricular que o jovem levará do ensino básico. Entretanto, é importante sinalizar que a condição de Giovanni é exceção na realidade

---

<sup>43</sup> Periódico mensal que era produto da Editora Perfil, anteriormente publicada pela Editora Abril, que tinha por objetivo divertir e educar as crianças e pré-adolescentes, público-alvo da publicação, trazendo curiosidades, quadrinhos, testes e piadas.

<sup>44</sup> Disponível em: <https://www.kumon.com.br/>

das escolas públicas, como ressalta Ferreira (2013, p.384): “as famílias, mesmo preocupadas com a necessidade de escolarização dos filhos, possuíam poucas oportunidades para superar as dificuldades encontradas”. Portanto, sem deixar as ressalvas de lado – principalmente no que se refere à realidade financeira do estudante, em comparação com a dos demais colegas da instituição – faz-se necessário estabelecer relações entre os esforços dos seus pais (sejam eles financeiros ou de outra natureza) e seu desempenho nas disciplinas e nas aulas. Curiosamente (ou não), além da ampla participação de Giovanni nas aulas já mencionada, as notas do estudante, em sua maioria, estavam muito acima da média necessária para aprovação (6,0) – informação que foi comentada entre ele e alguns colegas no início de uma das aulas de matemática.

Outro produto cultural bastante popular entre os jovens são os jogos – online ou analógicos. A “indústria de games”, hoje, é uma das maiores receitas do mundo, que foi ainda mais impulsionada na pandemia: o valor total do mercado de jogos eletrônicos ultrapassou os US\$ 300 bilhões, segundo indica um estudo da empresa de pesquisa Accenture<sup>45</sup>, publicado em 2021. O valor passou a ser maior do que a soma dos mercados de filme e de música. Como também fora mencionado no capítulo 2, na escola privada, havia um grupo de estudantes meninos que habitualmente jogavam juntos algum tipo de partida online, aparentemente um software de jogo de RPG<sup>46</sup> online. Na instituição pública, entretanto, não observei nenhuma situação que ensejasse a participação de estudantes em jogos deste tipo – o que não quer dizer que não haja. Em uma aula de matemática, por exemplo, Maria mencionou jogos tradicionais de tabuleiro, como xadrez, ludo, dama, sempre fazendo referência a conteúdos matemáticos, e prontamente foi atravessada por uma lembrança de Giovanni “a última vez que joguei xadrez foi num campeonato da escola que eu fiquei em segundo lugar”.

Em outro encontro, ao serem questionados pela professora se já haviam jogado “batalha naval”, outro tradicional jogo de tabuleiro, mais uma vez os estudantes meninos, em sua ânsia de participar da aula, silenciaram uma colega menina.

---

<sup>45</sup> Resultados da pesquisa disponíveis em: <https://www.accenture.com/us-en/insights/software-platforms/gaming-the-next-super-platform>. Acesso em: 19 jan. 2022.

<sup>46</sup> RPG é a sigla em inglês para “*role-playing game*”, um gênero de jogo no qual os jogadores assumem o papel de personagens imaginários, em um mundo fictício. As principais características do RPG são a interatividade e o trabalho em grupo.

Giovanni prontamente respondeu à pergunta de forma afirmativa e, em seguida, Rodrigo, com o comentário “sora, eu não tive essa fase”, atropelou Larissa, que chegou a iniciar a colocação “eu tentei aprender..”. Mais uma vez em um produto cultural já atrelado à identidade de gênero masculina (por se tratar de um jogo envolvendo batalhas e guerras), uma aluna menina foi silenciada (ainda que aparentemente não tenha sido propositalmente) pela ânsia de participação de colegas meninos.

Por fim, a única menção a jogos eletrônicos nos encontros acompanhados na instituição pública também partiu da professora de matemática, Maria. Em um encontro, a docente se referiu ao “Simcity”, uma série de jogos de simulação, lançada pela primeira vez no início dos anos 90 e que já recebeu diferentes versões atualizadas (até 2021), que tem como objetivo central a construção e administração de uma cidade com características (culturais e legais) semelhantes às cidades americanas. O jogo que, em suas diferentes versões, já ultrapassou gerações, também foi lembrado por alguns estudantes: após um comentário da professora mencionando “as cidadezinhas do Simcity”, Giovanni questionou “tu ainda lembra do Simcity, sora?”, e foi respondido pelo colega Rodrigo: “como não lembrar do Simcity, Giovanni?”.

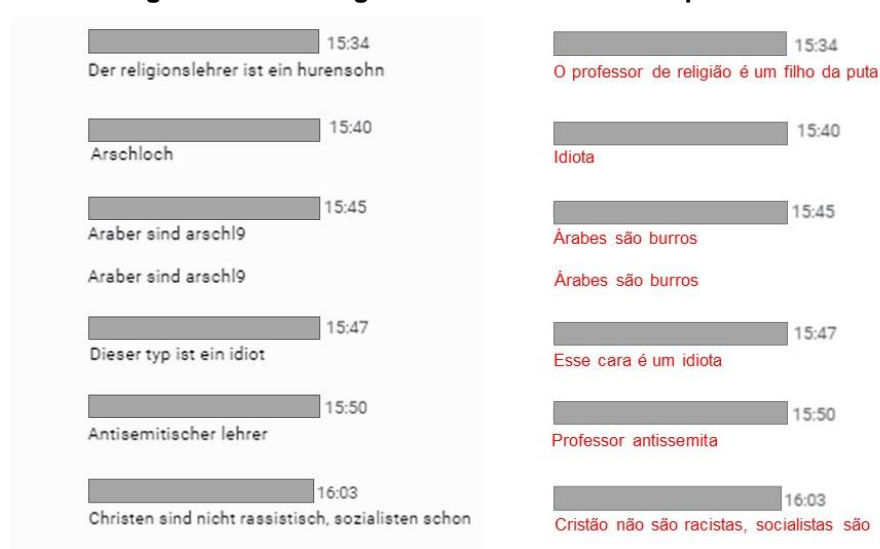
Foi possível observar, portanto, algumas aproximações (e certamente outros distanciamentos) entre o consumo cultural dos estudantes das escolas privada e pública. Mais uma vez, também foi possível identificar a monopolização da fala e das participações em aula pelos meninos, além de questionar os padrões sexistas que, desde a infância, tentam definir os interesses de meninas e meninos. É interessante mencionar que, ao contrário dos filmes, séries e jogos, durante as observações, não houve nenhum comentário sobre gostos e consumo musical por parte dos estudantes.

#### 4.4. “O PROFESSOR DE RELIGIÃO É UM FILHO DA PUTA” E OUTRAS FALAS DIFÍCEIS DE ESQUECER

Durante as observações na escola pública, frisando mais uma vez a intensa participação dos estudantes durante os encontros, presenciei, em diferentes momentos, situações que poderiam ser interpretadas como “brincadeiras”, “comentários maldosos” e, até mesmo questões mais sérias, como “injúria”. Em uma das aulas de ensino religioso “presenciei” uma situação séria e constrangedora,

envolvendo um dos estudantes e o professor, José. O encontro tratou de questões de conflitos religiosos, citando exemplos de situações históricas em que a religião foi instrumentalizada para que populações fossem perseguidas e condenadas. A Figura 44 mostra comentários em alemão, à esquerda, em comparação com suas traduções, à direita (segundo o aplicativo Google Tradutor), feitos por Ricardo, estudante da turma que até então não havia participado de nenhum encontro. Os comentários foram extraídos diretamente do chat do Google Meet em que a aula acontecia:

**Figura 44 – Mensagens em alemão de aluno público**



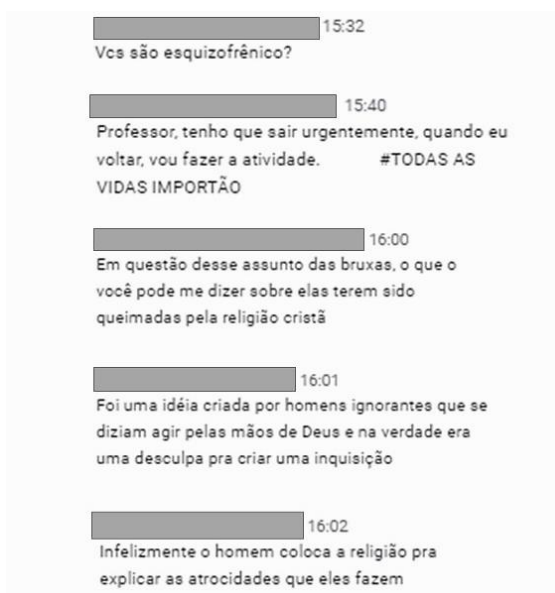
Reprodução e tradução de termos proferidos por estudante durante aula da escola pública. Do lado esquerdo, reproduzo as expressões originais, em alemão. Do lado direito, inseri as respectivas traduções (realizadas a partir da ferramenta Google Tradutor). Ofensas como “O professor de religião é um filho da puta”; “Idiota”; “Árabes são burros”; “Esse cara é um idiota” e “Cristãos não são racistas, socialistas são”, podem ser lidas na imagem.

Além dos termos utilizados conterem xingamentos diretos ao professor, que podem até mesmo ser considerados crime de injúria, os comentários tecidos por Ricardo também apresentavam teor xenofóbico e antisemita (comportamento ao qual o estudante também acusou o professor). A vinculação de racismo ao movimento socialista demonstra certa filiação político-ideológica do aluno, que seria reforçada em outra aula próxima. Neste encontro posterior, enquanto o professor falava sobre episódios de *fake news* que tentam deturpar a história e sobre os partidos políticos que têm interesse em reescrever a história para conferir embasamento às suas ações, o mesmo estudante comentou, no chat do Google Meet: “grupo[s] de extrema-esquerda demonstram isso” (desta vez, em português).



Durante a observação, os comentários de Ricardo captaram completamente minha atenção e concentração, e um sentimento de irritação por conta da falta de respeito com o educador, em meio à turma inteira, tomou conta de mim por alguns instantes. Através de outras interações no chat, realizadas por demais estudantes, percebi que as falas (no caso, escritas) de Ricardo não incomodaram apenas a mim, mas aos seus colegas também. Os comentários de Lucas e Giovanni, por exemplo, reproduzidos na Figura 45, foram respostas diretas às frases escritas por Ricardo. Outras interações, em concordância com questões que foram sendo ditas pelo professor durante o período, também reproduzidas na Figura 45, configuravam pausas nas falas proferidas pelo colega.

**Figura 45 – Comentários no chat**



Reprodução de falas de estudantes durante aula da escola pública. Na imagem, podem ser lidas as mensagens: "Vcs são esquizofrênico?"; "#Todas as vidas importão"; "Infelizmente o homem coloca a religião para explicar as atrocidades que eles fazem"; "Em questão desse assunto das bruxas, o que o você pode me dizer sobre elas terem sido queimadas pela igreja cristã" e "Foi uma idéia criada por homens ignorantes que se diziam agir pelas mãos de Deus e na verdade era uma desculpa pra criar uma inquisição".

Deixando o viés político-ideológico de lado, ao menos de forma tão direta, outras situações constrangedoras que podem ser vistas, de forma branda, como "brincadeiras", foram observadas nas aulas ministradas por José. Em um dos encontros, o professor precisou sair do cômodo em que estava realizando a transmissão da aula por conta de uma reforma que estava sendo realizada em seu prédio. Em meio aos sons de marteladas (vindas da reforma), quando José não estava

mais presente, Giovanni disse, no microfone: “bate na cabeça dele, bate na cabeça dele!”, e conquistou risadas de alguns colegas, expressas via microfone também.

Os relatos resgatados neste item representam algumas situações desconfortáveis que presenciei durante as observações na escola pública. O primeiro deles, além de demonstrar certas orientações políticas já escancaradas em um jovem estudante, poderia até mesmo, diante da gravidade das palavras proferidas por Ricardo, configurar crime de injúria, previsto no código penal brasileiro. Em contraponto, outros momentos de posicionamentos de outros alunos em questões como direito das mulheres e cidadania, por exemplo, demonstram que as ideias defendidas por Ricardo não são unanimidade na turma – e são extremistas em comparação com as falas dos colegas.

De uma forma geral, a maioria das observações contidas até aqui demonstram, em primeiro lugar, um limite (por vezes, nada tênue) entre “brincadeiras” e atitudes desrespeitosas com os professores e até mesmo com colegas estudantes. Não por acaso, tais situações ocorreram, em sua totalidade, nas aulas correspondentes às disciplinas de história e ensino religioso – ambas ministradas por José. Além das questões de relacionamento entre este professor e os estudantes já mencionadas nos capítulos 2 e 3, as intervenções de Giovanni, por exemplo, podem indicar uma certa necessidade de chamar a atenção dos colegas, expondo o “elo mais fraco” entre os professores.

#### 4.5. O NERVOSISMO PELA PRESENÇA E O LAÇO AFETIVO ENTRE ESTUDANTES NA ESCOLA PÚBLICA

Diferentemente da relação, por vezes hostil, que alguns dos estudantes apresentaram com o professor José, de história, os alunos da instituição pública demonstraram uma certa parceria entre si durante as aulas síncronas. Algumas situações que exemplificam tal união são observadas em relação à lista de presença dos encontros – a “corrida” para inserir o nome na chamada, que deixa os estudantes afoitos no começo de todas as aulas. A preocupação excessiva com a comprovação de que estavam acompanhando os encontros síncronos – uma das formas de avaliação das disciplinas – fazia com que alguns estudantes se atrapalhassem e cometessem equívocos.

A apreensão também pode ser explicada pelo esforço que representa para alguns a participação nos encontros síncronos, diante de seus contextos de vida. Uma das situações que resgato como exemplo foi observada durante um período de matemática, lecionado pela professora Maria. Para registrar os estudantes presentes em cada encontro, ela acionava um mecanismo, no próprio Google Meet, que, ao digitar uma palavra-chave escolhida por ela no chat, o nome do estudante automaticamente era inserido em uma lista. A palavra escolhida pela professora, na maioria dos encontros, era “presente”. Nesta ânsia pelo registro de presença, ao ingressarem na sala de aula virtual, alguns estudantes prontamente enviavam a palavra-chave – antes mesmo de Maria ativar o recurso da plataforma. Em uma das situações, quando os colegas começavam a cometer tal engano, Rodrigo e Giovanni, respectivamente, alertaram, via microfone “não é pra colocar ainda, gurizada!”, “seus afobado!”.

Também era possível observar atos de solidariedade entre alguns colegas, como Rodrigo, Giovanni, Carolina, Vitor e Lucas. Ainda em questão da lista de presença das aulas, Carolina e Vitor, assim como outros estudantes, tinham o costume de avisar os alunos que ingressaram na sala atrasados sobre a conduta necessária para obter o registro no encontro: “Tem que escrever presente [no chat] para valer a presença”, alertou Vitor em uma das situações. A relação de colaboração entre eles era ainda perceptível em outros detalhes, como a ocasião em que, ao notar que um questionamento feito no chat por Cristian havia passado despercebido pela professora de matemática, Lucas sinalizou, via microfone: “sora, o Cristian fez uma pergunta no chat!”.

A cooperação entre eles, mesmo com a falta da presencialidade, do contato físico, demonstra que é possível, mesmo à distância, estabelecer vínculos pessoais, como é o caso de Rodrigo e Giovanni. Os estudantes, que dividem e, ao mesmo tempo, complementam a centralidade da participação nas aulas, construíram laços que contribuem, até mesmo, para seu aprendizado curricular. Em um dos encontros da disciplina de matemática, Rodrigo comentou com a professora: “sora, eu não sabia o que era regra de 3 até ontem. O Giovanni que me ajudou. O Giovanni tem curso né sora, o Kumon...”. A parceria entre os dois, portanto, extrapolou os limites da sala de aula fazendo com que os estudantes se “encontrassem” (ainda que virtualmente) para o auxílio genuíno de Giovanni em certos problemas de aprendizagem de Rodrigo.

Foi uma surpresa observar a criação de relações tão próximas, principalmente no contexto do ensino remoto. Vale ressaltar que nenhum dos estudantes se conhecia anteriormente, tendo em vista que a instituição recebe alunos apenas no Ensino Médio – que ingressam no primeiro ano, como a turma observada. Tal aproximação torna-se ainda mais significativa para esta análise se pensarmos que as observações iniciaram no mês de maio, quando as aulas na instituição haviam tido início há apenas dois meses. Acredito que seja interessante considerar como um dos fatores que possa impulsionar o estabelecimento dessas relações, a orientação da escola, que prioriza a colaboração, no lugar da competitividade entre estudantes e suas famílias – orientação essa que foi enfatizada pela coordenadora pedagógica em uma das reuniões que observei. Tão importante quanto, é ressaltar e, além disso, realizar o questionamento, se tal relação – um componente de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo-comportamental dos jovens, é exclusiva àqueles estudantes que têm a possibilidade de frequentarem os encontros síncronos.

## CONSIDERAÇÕES (E AMARRAÇÕES) FINAIS

O ensino remoto emergencial não foi fácil nem para os educadores, nem para os educandos que atuaram como interlocutores desta pesquisa, independentemente se lecionam e estudam em instituições públicas ou privadas ou se ministram disciplinas de ciências humanas ou exatas. A verdade é que todos, de acordo com as observações, perderam algo em relação ao que haveria sido um ano letivo presencial “normal”. Mas a dificuldade não é a mesma para todos e diferenças foram notadas entre instituições, estudantes, professores e disciplinas – da mesma forma que aproximações.

Aos educadores foi deixada a responsabilidade de, abruptamente, transportar (sem tempo hábil para grandes reflexões metodológicas) os conteúdos, a didática e as dinâmicas de sala de aula para plataformas online até antes desconhecidas por alguns deles. Brum, Barbosa e Silveira (2021) consideram essas mudanças nas experiências pedagógicas impostas pela reinvenção do “ensinar” e do “aprender” a partir das plataformas digitais uma vivência entre a maior parte dos docentes do planeta. Entretanto, há muitas diferenças entre os contextos de tais experiências. A primeira discrepância observada nesta pesquisa se refere à rapidez do planejamento da instituição privada versus a desorganização e a falta de direcionamento por parte dos responsáveis estatais (Secretaria de Educação do Estado) para com as instituições públicas. A grande dificuldade relatada por Gisele, coordenadora da escola estadual, para os professores se inserirem no ambiente digital traz outra descoberta interessante: a diferença no componente geracional entre os educadores das instituições pesquisadas. Na escola pública, havia um contingente muito maior de professores acima de 45 anos e na privada, uma maioria de profissionais novos, aparentemente com idade entre 30 e 45 anos.

A observação das técnicas e escolhas didáticas utilizadas pelos professores deixou nítido que não há determinismo nestas questões: estar em uma instituição privada não é sinônimo de excelência absoluta, assim como estar em uma escola estatal não é sinônimo de obsolescência. As iniciativas pedagógicas de Maria, professora de matemática da instituição pública são a prova de que há, nas instituições públicas, profissionais motivados a instituírem novas práticas, sempre com

a intenção de facilitar a compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes – o que falta, claramente, é incentivo financeiro e formação continuada.

Outras descobertas contrariaram hipóteses estabelecidas previamente – como é o caso da que se relaciona ao estabelecimento de relações próximas entre professor e estudantes. Uma das hipóteses, antes de iniciar a observação, era de que os professores de história teriam mais proximidade dos alunos, tendo em vista que as disciplinas de humanidades permitem algumas discussões mais próximas a eles (BITENCOURT, 2016). Diferentemente do esperado, percebi que a facilidade ou a dificuldade na interação professor-aluno diz muito mais respeito à personalidade e à forma como o educador se coloca em sala de aula. No caso dos professores observados, a impressão é de que o compartilhamento, por parte do profissional, de situações, gostos e práticas culturais para com os alunos facilita o estabelecimento de relações interpessoais (àqueles que desejam estabelecer este tipo de relação com os estudantes). As observações, portanto, desarmam as hipóteses de que questões como gênero, geração ou até mesmo área de conhecimento possam ser determinantes na relação aluno-professor.

Foi possível perceber que a vivência docente na pandemia carrega considerável recorte de gênero – responsável pelo relato, por parte de professoras de instituições públicas de ensino, de crescente abalo emocional da categoria. A forma como o ensino remoto foi elaborado na rede estadual (com três formas de apresentação de conteúdo e disponibilidade para contato das famílias por diferentes canais) sem dúvidas fez com que a carga de trabalho destas profissionais fosse maior do que das instituições particulares. No caso da totalidade das professoras observadas há o relato da dupla e tripla jornada de trabalho, conciliando as tarefas docentes com tarefas domésticas e com a rotina de cuidados com os filhos (que também passaram a ficar a totalidade do tempo em casa e necessitaram de supervisão para as atividades escolares). A descoberta do acúmulo de diferentes disciplinas pelos educadores da rede pública deixou ainda mais nítida a sobrecarga destas profissionais.

Afora o objetivo secundário que envolvia a perspectiva docente, a pesquisa também trouxe observações surpreendentes em relação aos estudantes – elemento principal do planejamento e da definição do objeto e dos objetivos. A questão fundamental a ser observada no recorte dos estudantes – a participação – trouxe

várias descobertas e propôs novos questionamentos, até então não previstos na fase de planejamento da pesquisa. Em primeiro lugar (e arrisco identificar como uma das maiores contribuições deste escrito) questiono e relativizo a noção de “participação”. Afinal, o que é “participar” em uma aula síncrona? É manter-se mumificado, silenciado e congelado em uma imagem sendo transmitida em tempo real, ou invisível, mas com grande interação em forma de fala? As formas completamente diferentes de presença e de interação nas duas escolas observadas suscitam este questionamento. Reflito, portanto, o quanto as câmeras devem ser o principal indicador da presença e da atenção dos estudantes nas aulas.

É claro que esta diferença emblemática atesta ainda mais a questão de desigualdade de acesso à tecnologia, seja por meio de equipamentos, seja através de conexão de internet. Mas as descobertas excedem este limite e colocam novas reflexões em pauta. A análise do recorte racial em relação a cada instituição de ensino, por exemplo, ilustra essa situação: no caso da instituição privada, a presença de poucos estudantes negros atesta a relação entre desigualdade racial e social e, no da escola pública, sugere o questionamento: “será que, de fato, há poucos integrantes não-brancos nas turmas, ou eles apenas são aqueles que não conseguem acompanhar tais encontros?”. A ausência de estudantes meninos negros insere ainda no debate, principalmente quanto à realidade dos jovens frequentadores da instituição pública, questões de papéis sociais de gênero e de trabalho assalariado na adolescência.

O recorte de gênero também se faz presente nos perfis de interação entre os estudantes nas aulas. Ainda que a forma de interação seja diferente de acordo com a instituição, é consensual, entre as duas observadas, o monopólio da fala exercido pelos meninos. Cazden (2001), por exemplo, já reconhecia que a realização de interação por parte dos professores sem endereçar a resposta a um estudante específico pode gerar novas formas de desigualdade social, pois alguns alunos podem excluir outros, não possibilitando que tomem a palavra, e assim, a participação efetiva seria sempre dos mesmos. Enquanto, no colégio privado, as poucas intervenções por voz sejam, na maioria das vezes, realizadas por eles, na escola pública, o encontro de diferentes vozes falando simultaneamente, assim como a interrupção e o atropelamento realizado em alguns momentos pelos estudantes meninos, constroem

a hegemonia do seu poder de fala. Aqui, relato a surpresa de observar, de forma tão precoce, a reprodução de práticas machistas, como o “*manterrupting*” pelos alunos.

Além da já consolidada discrepância de acesso a equipamentos tecnológicos e à conexão de internet, haja vista a totalidade de estudantes por turma que participam dos encontros síncronos na escola privada em comparação ao 1/3 dos estudantes na instituição pública, as observações inseriram vários outros fatores com potencial de interferir na participação e na assiduidade dos estudantes em aula. O primeiro deles (a infraestrutura doméstica), ainda que tenha sido previsto nas pesquisas exploratórias, ganhou novos (e mais dramáticos) contornos durante o processo observatório. A estrutura residencial, principalmente no que tange à quantidade de cômodos e de indivíduos que reside no ambiente, pareceu interferir na qualidade de aprendizagem dos estudantes. Nesta questão, ainda estão inseridas as falas, as movimentações e os barulhos que os ambientes compartilhados apresentam e que contribuem para a desconcentração do estudante.

A observação dos cômodos em que os estudantes acompanhavam às aulas, dentre as imagens transmitidas por eles mesmos via câmera, demonstra que a preocupação dos indivíduos em termos do local onde residem pode ser extremamente diferente: o que é primordial para uns, pode não ser para outros. O que é sinônimo de elegância para uns, certamente não será para outros. A construção das noções de estética e de prioridade é subjetiva e fluida em diferentes grupos sociais. Além dos ambientes domésticos, a ocorrência de algumas interrupções acidentais por falas audíveis ao fundo de alguns estudantes inseriu a interferência das relações familiares como um dos elementos de análise do ensino remoto.

As falas escutadas – em tons de gritos, com certa agressividade, corroboram e situam no contexto brasileiro as contribuições de Prime, Wade e Browne (2020) e Coyne et al. (2020) sobre a intensidade das relações parentais durante a pandemia, influenciadas pela instabilidade emocional de pais e filhos, e sua influência no processo de aprendizagem dos jovens. As relações familiares ainda interferem de outros modos na assiduidade e na participação dos estudantes nos encontros síncronos: através da motivação e da perspectiva de futuro dos estudantes. O afastamento da presencialidade e os diversos obstáculos que alguns jovens precisam ultrapassar para assistirem aos encontros, assim como o crescimento do desemprego no país, somados ao aumento de casos de depressão, ansiedade, irritabilidade e



insônia (SOUZA E SILVA, 2021) de adolescentes na pandemia, contribuem para o aumento da desmotivação entre os jovens. Além disso, os dados de Apple (1995) e da Revista Valor Econômico (DESEMPREGO, 2020) não deixam dúvidas quanto à dificuldade de negros e pobres ascenderem socialmente no Brasil, independentemente de sua formação.

Ao mesmo tempo em que aparelhos de ampla e elevada tecnologia foram observados nos cenários dos estudantes das escolas privadas, situações de desconhecimento digital foram percebidas na instituição pública. Aqui, novamente, é possível questionar padrões comportamentais referentes à questão geracional, à renda e à classe social. Ser jovem não é sinônimo de facilidade com equipamentos digitais, plataformas e aplicativos – assim como o contrário também não é determinante. E questões sociais, que impactam o acesso das populações de baixa renda a equipamentos e serviços de tecnologia, influenciam no domínio de ferramentas básicas, muitas vezes exigidas pelo mercado de trabalho formal.

A relação com a tecnologia ainda insere um último fator de influência na participação e na interação dos estudantes nas aulas que, desta vez, ao invés de afastar, aproxima as experiências entre os jovens das escolas pública e privada: a facilidade de perda da concentração nos ambientes digitais. Ao contrário das aulas presenciais, em que o manuseio de equipamentos eletrônicos é proibido, a ocorrência das aulas remotas não só permite como exige a imersão dos estudantes na internet, com a facilidade de, em um clique, estar navegando, conversando e, até mesmo jogando durante a aula. Este trânsito digital, que compromete a concentração dos jovens nos encontros, foi observado nas duas instituições, através de movimentos e olhares, em diferentes momentos.

Mesmo que não seja o objetivo central desta pesquisa, os pontos elencados até aqui, além de contextualizarem a educação pública e privada em um momento extraordinário como a pandemia que experienciamos nos últimos dois anos, servem de pontapé para reflexões acerca da possibilidade e da exequibilidade do *“homeschooling”*. Ainda que seja necessário ressaltar que o ensino remoto não é sinônimo de ensino à distância, tendo em vista que não teve tempo hábil para um planejamento sólido, baseado em pesquisas como essa, há diversos fatores sociais, econômicos e culturais retratados aqui que deixam claro a descompensação que causam na já grande desigualdade educacional no Brasil.

É neste sentido, por exemplo, que a realização de pesquisas como essa, em minha opinião, é necessária para embasar a construção (e, até mesmo, para barrar a construção) de certos imaginários. Dirigindo o discurso final especificamente ao cenário antropológico, entendo que, no caso específico do Brasil, o momento de conjunturas políticas, econômicas, sociais e epidemiológicas que vivemos reascende a importância de nos inserirmos, assim como Josildeth Consorte, Neusa Gusmão e Amurabi Oliveira, na construção de legitimidade às nossas etnografias em campos educacionais. Até hoje, há notória presença de educadores nos debates teóricos quanto à aproximação da educação, em específico da educação pública, e da antropologia. Por outro lado, quando o olhar é direcionado para a prática etnográfica em escolas, a maioria dos trabalhos encontrados tem como autores antropólogos, cientistas sociais e sociólogos (sendo a maioria, dentre esses três, de antropólogos). A interdisciplinaridade, neste campo e, em tantos outros, é essencial para uma compreensão holística da educação.

## REFERÊNCIAS

- “AS ESCOLHAS que fizemos para as crianças foram terríveis”: um ano de ensino remoto no Brasil. **El País**, São Paulo, 23 mar. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-03-22/as-escolhas-que-fizemos-para-as-criancas-foram-terriveis-o-balanco-de-um-ano-de-ensino-remoto-no-brasil.html> Acesso em: 05 set. 2021.
- “JOVEM branco tem duas vezes mais chance de chegar na universidade”, **O Globo**, São Paulo, 12 mar. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/jovem-branco-tem-duas-vezes-mais-chance-de-chegar-universidade-24741419>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- ALMEIDA, Isadora Maria Gomes; SILVA JÚNIOR, Auvani Antunes da. **Os impactos biopsicossociais sofridos pela população infantil durante a pandemia do COVID-19**. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 2, 2021.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Portugal: Porto Editora. 1995.
- BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **ENSINO EM CASA NO BRASIL: um desafio à escola?** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BARROS, Antonio Teixeira de; BUSANELLO, Elisabete. **Machismo discursivo: modos de interdição da voz das mulheres no parlamento brasileiro**. *Revista Estudos Feministas*, v. 27, n. 2, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/xYh6dxnNQ6LV9M9DC976tDg/?lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2021.
- BARROS, M.B.A.; LIMA, M.G.; MALTA, D.C.; AZEVEDO, R.C.S.; FEHLBERG, B.K.; SOUZA JÚNIOR, P.R.B.; AZEVEDO, L.O.; MACHADO, I.E.; GOMES, C.S.; ROMERO, D.E.; DAMACENA, G.N.; WERNECK, A.O.; SILVA, D.R.P.; ALMEIDA, W.S.; SZWARCKWALD, C.L. **Mental health of Brazilian adolescents during the COVID-19 pandemic**. *Psychiatry Research Communications*, v. 2, 2022. Disponível em: <https://convid.fiocruz.br/index.php?pag=publicacoes>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BEZERRA, Maria do Carmo Lima. **Dificuldades de aprendizagem e os fatores que influenciam o fracasso escolar**. 2014. Monografia (Especialização em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2014.
- BITENCOURT, Silvana Maria. **Um estudo etnográfico em escolas públicas de Cuiabá**. *Revista Movimentação*, v.3, n. 4, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/view/5114>. Acesso em: 02 mai. 2021.
- BOURDIEU, Pierre. **A "juventude" é apenas uma palavra** In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.
- \_\_\_\_\_. **A distinção**. Crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. Org: Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRUM, Ceres Karam; BARBOSA, Fernanda Ströher; SILVEIRA, Amanda. "**Menina com a máscara da morte**": experiências em antropologia, arte e educação em tempos de pandemia. Rio de Janeiro: Revista Educação Online, n. 38, set-dez 2021. pp.204-226.

CAZDEN, Courtney. **Classroom discourse**: The language of teaching and learning. Portsmouth, NH: Heinemann Portsmouth, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

COELHO, Elenise; SILVA, Ana Claudia; PELLEGRINI, Tais; PATIAS, Naiana. **Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia**. Santa Cruz do Sul: PSI UNISC, v. 5, n.2, 2021. p. 20-32. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/16458>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CONSORTE, Josildeth da Silva Gomes. **A criança favelada e a escola pública**. Educação e Ciências Sociais, n.5, v. 11, 1959. p. 45-60.

COYNE, Lisa W.; GOULD, Evelyn R.; GRIMALDI, Mikala; WILSON, Kelly G.; BAFFUTO, Gabriel e BIGLAN, Anthony. **First Things First**: Parent Psychological Flexibility and Self-Compassion During COVID-19. Behavior Analysis in Practicen. n.14, 2020. p. 1092–1098. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32377315/> Acesso em: 10 jan. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Homeschooling ou educação no lar**. Belo Horizonte: Educação em Revista (UFMG), v. 35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z8rKFbJP9B3k6G7mdgbxBcT/?lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2021.

DESEMPREGO entre negros é 71% maior do que entre brancos, mostra IBGE. **Valor**, Ago 2020. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2020/08/28/desemprego-entre-negros-e-71percent-maior-do-que-entre-brancos-mostra-ibge.ghtml>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Lisboa: Didáctica Editora, 2007.

EDMONSON, Stacey L. **Homeschooling**. In: RUSSO, Charles J. (Ed.) Encyclopedia of Education Law. University of Dayton, v. 1, 2008. p. 467-470.

ENIZ, Alexandre de Oliveira. **Poluição Sonora em escolas do Distrito Federal**. 2004. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Gestão Ambiental) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

ESTUDO mostra aumento significativo de brasileiros com dores na coluna durante a pandemia. **Universidade Federal de Minas Gerais**, Minas Gerais, 03 set. 2020. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/estudo-mostra-aumento-significativo-de-brasileiros-com-dores-na-coluna-durante-a-pandemia>. Acesso em: 19 dez. 2021.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (org). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FECHAMENTO de escolas durante pandemia fez Brasil regredir duas décadas em matéria de evasão escolar, diz Unicef, **G1**, São Paulo, 04 abr. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/04/05/ fechamento-de-escolas-durante->

pandemia-fez-brasil-regredir-duas-decadas-em-materia-de-evasao-escolar-diz-  
unicef.ghtml. Acesso em: 05 set. 2021.

FERREIRA, Márcia Santos. **Josildeth Consorte e a antropologia escolar excludente**. Campinas: Revista HISTEDBR, n.53, out.2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.nicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640210>>. Acesso em: 02 mai. 2021.

FONSECA, Claudia. **O anonimato e o texto antropológico**: Dilemas éticos e políticos da etnografia 'em casa'. Juiz de Fora: Teoria e Cultura, v.2, n.1. 2008. p. 39-53.

\_\_\_\_\_. **Quando cada caso NÃO é um caso**: Pesquisa etnográfica e educação. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, n. 14. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Pau e Terra: 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

GONÇALVES, Gisele dos Santos; BARREIROS, Marta de Oliveira; BARREIROS, Sheyla Priscilla de Oliveira; CORREIA, Letícia Cabral. **Análise dos fatores que causam dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Revista Espacios, v. 38, n. 60, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n60/a17v38n60p11.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GOVERNO do RS entregou 20% dos computadores prometidos para uso no ensino remoto. **GZH (Zero Hora online)**, Porto Alegre, Jan. 2021. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/01/governo-do-rs-entregou-20-dos-computadores-prometidos-para-uso-no-ensino-remoto-ckjbt57mu008p019wgatn3nfx.html>. Acesso em: 22 jun. 2021.

HINE, Christine; PARREIRAS, Carolina; LINS, Beatriz. **A internet 3E1**: uma internet incorporada, corporificada e cotidiana. São Paulo: Cadernos de Campo (USP), v. 29, n.2. 2020. p. 1-42. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/181370/168259/466493>. Acesso em: 02 abr. 2021.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Trad: Bhuvi Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

ILLICH, Ivan. **Sociedades em escolas**. Petrópolis: Vozes, 1970.

INGOLD, Tim. **Da transmissão de representações à educação da atenção**. Porto Alegre: Educação, v. 33, n. 1, 2010. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777> Acesso em: 07 abr. 2022.

JUST, Ana Paula; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. **Problemas emocionais e de comportamento na adolescência**: o papel do estresse. Boletim da Academia Paulista de Psicologia, v. 35, n.59, 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1415-711X2015000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-711X2015000200007). Acesso em: 29 dez. 2021.

- KUSCHNIR, Karina. **Desenho etnográfico: Onze benefícios de usar um diário gráfico no trabalho de campo.** Pensata: Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP, v. 7, n.1. 2018. p. 328-369.
- LATOURETTE, Bruno. **Reagregando o social.** Uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Salvador: Bauru, 2012.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa.** O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.
- LEUCZ, Júlia. **Ambiente de trabalho das salas de aula no ensino básico nas escolas de Curitiba.** 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. **Uma pedagogia contra o outro? Competitividade e emulação.** Campinas: Educação & Sociedade, v. 40. 2019,. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FTTGCYGb5rFZ4PBdRNcHhkh/?lang=pt#>. Acesso em: 03 dez. 2021.
- MACHADO, Pedro Henrique Barboza. **Entremeio: resultados de uma pesquisa sobre jovens bolsistas em escolas privadas.** Fortaleza: Revista de Ciências Sociais, v. 51, n.3, nov.2020/fev.2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8112595.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2021.
- MARQUES, Fernanda de Azevedo; LEGAL, Eduardo José; HÖFELMANN, Doroteia Aparecida. **Insatisfação corporal e transtornos mentais comuns em adolescentes.** São Paulo: Revista Paulista de Pediatria. v. 30, n.4, 2012. p. 553-561. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/6jFgWg8ZHHNvnTK7pr58YVJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2021.
- MEC. **A área de matemática e suas tecnologias.** Base Nacional Comum Curricular. 2021. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-de-matematica-e-suas-tecnologias>. Acesso em: 07 jan. 2022.
- MESQUITA, Rosa Maria. **COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL: RELEVÂNCIA NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL.** São Paulo: Revista Paulista de Educação Física, n.11, v.2, 1997. p.155-163. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138567/133974>. Acesso em: 04 jan. 2022.
- NEGROS são 71% dos jovens que abandonam a escola no Brasil. **Folha**, São Paulo, Jun. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/06/negros-sao-717-dos-jovens-que-abandonam-a-escola-no-brasil.shtml?origin=folha>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- OOSTERHOFF, Benjamin; PALMER, Cara A. **Psychological correlates of news monitoring, social distancing, disinfecting, and hoarding behaviors among US adolescents during the COVID-19 pandemic.** Montana State University: USA. 2020. Disponível em: <https://psyarxiv.com/rpcy4/>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- ORTIZ, Renato. **A procura de uma sociologia da prática.** In: Pierre Bourdieu. Org: Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-36
- PALACIO-ORTIZ, Juan David; LONDOÑO-HERRERA, Juan Pablo; NANCLARES-MÁRQUEZ, Alejandro; ROBLEDO-RENGIFO, Paula; QUINTERO-CADAVID, Claudia Patricia. **Trastornos psiquiátricos en los niños y adolescentes en tiempo de la**

**pandemia por COVID-19.** Revista Colombiana de Psiquiatria, n.49, v.4, 2020. p. 279–288. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-74502020000400279](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502020000400279). Acesso em: 10 jan. 2022.

PERES, Fabíola. **A pandemia na perspectiva de professores da rede pública estadual.** Porto Alegre: Jornal da Universidade. 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/a-pandemia-na-perspectiva-de-professoras-da-rede-publica-estadual/>. Acesso em: 20 out. 2021.

PIERROT, Alain Pierrot. **Aprendizagem e representação. Os antropólogos e as aprendizagens.** Porto Alegre: Horizontes Antropológicos, n. 44, 2015. pp. 49-80.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional.** São Paulo: Editora Ática, 2008.

PRIME, Heather; WADE, Mark; BROWNE, Dillon T. **Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic.** American Psychological Association, v. 75, n.5, 2020, p. 631–643. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32437181/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PRIMEIRA vítima do RJ era doméstica e pegou coronavírus da patroa. **Uol**, São Paulo, mar, 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/03/19/primeira-vitima-do-rj-era-domestica-e-pegou-coronavirus-da-patroa.htm>. Acesso em: 03 fev. 2022.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred Reginald. **"O método comparativo em Antropologia Social"**. 1951. In MELATTI, Julio Cezar (org.): Radcliffe-Brown: Antropologia, pp. 43-58. (Grandes Cientistas Sociais, 3) São Paulo: Ática.

REEVES, Arin N. **Mansplaining, Maninterrupting & Bropropriating: Gender Bias and the Pervasive Interruption of Women.** Yellow Paper Series, Nextions 2015. Disponível em: <https://research.umich.edu/wp-content/uploads/2021/12/maninterruptions-bropropriation-and-mansplaining-2-yellow-paper-series.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

RIFIOTIS, Theophilos. **Etnografia no ciberespaço como "repovoamento" e explicação.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 31, n.90, fevereiro/2016

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; PEROSA, Graziela Serroni. **Notas etnográficas sobre a desigualdade educacional brasileira.** Campinas: Educação e Sociedade, v. 29, n.103, 2008. pp.425-449. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nLLxZBqfr4ns5vh43kdWSwM/?lang=pt>. Acesso em: 02 mai. 2021.

RUSSELL, B., HUTCHISON, M., TAMBLING, R., TOMKUNAS, A. J.; HORTON, A. **Initial challenges of caregiving during COVID-19: Caregiver burden, mental health, and the parent–child relationship.** Child Psychiatry & Human Development, n. 51, v.5, 2020. p. 671-682. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32749568/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAUTCHUK, Carlos Emanuel. **Aprendizagem como gênese.** Porto Alegre: Horizontes Antropológicos, n.44, 2015. pp. 109-139.

SAXENA, Rakhi; SAXENA, Shailendra K. **Preparing children for pandemics**. In: Saxena, Shailendra K. (Org.), *Coronavirus Disease 2019 (COVID-19). Epidemiology, Pathogenesis, Diagnosis, and Therapeutics*. Springer, 2020. pp. 187–197.

SCHMITZ, Birgit; KLEMKE, Roland; SPECHT, Marcus. **Effects of mobile gaming patterns on learning outcomes: a literature review**. *Journal Technology Enhanced Learning*, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/235265707\\_Effects\\_of\\_mobile\\_gaming\\_patterns\\_on\\_learning\\_outcomes\\_A\\_literature\\_review](https://www.researchgate.net/publication/235265707_Effects_of_mobile_gaming_patterns_on_learning_outcomes_A_literature_review). Acesso em: 16 dez. 2021.

SCHULZ, Lia. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017).

SILVA, Verônica Holanda; ADELAR, Hengemuhle. **Análise dos fatores que interferem na aprendizagem de alunos do 1º ao 3º do Ensino Fundamental no município de Ocara**. *Revista de Psicologia*, v.13, n. 45, 2019. p. 502-532. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1861>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SOUZA; Joniery Rubim de; SILVA, Ariana de Oliveira Vital da. **Fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem**. *Research, Society and Development*, v. 10, n.6, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/16071/14159/203506>. Acesso: 10 jan. 2022.

TASSINARI, Antonella. **Produzindo corpos ativos**. Porto Alegre: Horizontes Antropológicos, n. 44, 2015. pp. 141-172.

UM OLHAR para a desigualdade escolar em tempos de pandemia. **Carta Capital**, São Paulo, 25 mai. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/sororidade-em-pauta/um-olhar-para-a-desigualdade-escolar-em-tempos-de-pandemia/>

ZHOU, Shuang-Jiang; ZHANG, Li-Gang; WANG, Lei-Lei; GUO, Zhao-Chang; WANG, Jing-Qi; CHEN, Jin-Cheng; LIU, Mei; CHEN, Xi; CHEN, Jing-Xu. **Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19**. *European Child & Adolescent Psychiatry*, v. 29, n.6, 2020. p. 749-758. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32363492/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ZILBERSTEIN, Jacqueline; BOSSLE, Fabiano. **Participação: um conceito que parece não estar claro na Educação física escolar**. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, ano 19, n.195, 2014.