



---

## De um lado, sobrecarga de trabalho; de outro, falta de concentração: a relação entre docentes e estudantes de escola pública e privada de Porto Alegre durante o ensino remoto emergencial na pandemia de Covid-19

*On the one hand, excessive workload; on the other, lack of concentration: the relationship between teachers and students from private and public school in Porto Alegre, Brazil, in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic*

**Fabíola de Carvalho Leite Peres, Ruben George Oliven**

---



### Edição eletrônica

URL: <http://journals.openedition.org/aa/11434>

DOI: 10.4000/aa.11434

ISSN: 2357-738X

### Editora

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UnB)

### Referência eletrônica

Fabíola de Carvalho Leite Peres, Ruben George Oliven, «De um lado, sobrecarga de trabalho; de outro, falta de concentração: a relação entre docentes e estudantes de escola pública e privada de Porto Alegre durante o ensino remoto emergencial na pandemia de Covid-19», *Anuário Antropológico* [Online], v.48 n.3 | 2023. URL: <http://journals.openedition.org/aa/11434> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.11434>

---



*Anuário Antropológico* is licensed under a Creative Commons. Atribuição-SemDerivações-SemDerivados  
CC BY-NC-ND

## De um lado, sobrecarga de trabalho; de outro, falta de concentração: a relação entre docentes e estudantes de escola pública e privada de Porto Alegre durante o ensino remoto emergencial na pandemia de Covid-19

*On the one hand, excessive workload; on the other, lack of concentration: the relationship between teachers and students from private and public school in Porto Alegre, Brazil, in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic*

DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.11434>

### Fabíola de Carvalho Leite Peres

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, Brasil.

ORCID: 0000-0003-2675-0873

[fabioladecarvalholeite@gmail.com](mailto:fabioladecarvalholeite@gmail.com)

Doutoranda e mestra em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora no Grupo de Antropologia da Economia e da Política (UFRGS) e no projeto Rede Covid-19 Humanidades MCTI. Bolsista do Programa de Excelência Acadêmica da CAPES com interesse nas áreas de educação, cultura e juventude, permeadas pelas relações de gênero, raça e classe social.

### Ruben George Oliven

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Porto Alegre, Brasil.

ORCID: 0000-0003-3556-6955

[ruben.oliven@gmail.com](mailto:ruben.oliven@gmail.com)

Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ex-presidente da Associação Brasileira de Antropologia e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, vice-presidente para a Região Sul da Academia Brasileira de Ciências. Recebeu o Prêmio Érico Vannucci Mendes por sua contribuição ao estudo da Cultura Brasileira e o Prêmio ANPOCS de Excelência Acadêmica em Antropologia. Em 2018 foi agraciado com a Grã-Cruz da Ordem Nacional do Mérito Científico.

O ensino remoto emergencial, observado de 2020 a 2021 durante a pandemia de Covid-19, sob a perspectiva 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. A pesquisa etnográfica, realizada em duas etapas principais - entrevistas com equipes pedagógicas e observações participantes de aulas síncronas - identificou fatores que, até a pandemia, não estavam no centro das reflexões acerca da desigualdade educacional (tecnológicos, familiares, emocionais e de infraestrutura doméstica), além de 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 (acúmulo de disciplinas, extensa carga horária de trabalho e triplas jornadas) se somaram descobertas sobre o relacionamento professor-aluno e escolhas metodológicas online.

Emergency remote teaching observed from 2020 to 2021, during the COVID-19 pandemic, reverberates questions beyond this extraordinary time frame when seen from the perspective of students and educators of a state school and a private school in Porto Alegre/RS, and additional situated knowledge. The ethnographic research, conducted in two main stages - interviews with teaching teams and participant observations of synchronous classes - identified factors that until the pandemic were not at the center of reflections on educational inequality (technological, family, emotional, and domestic infrastructure), together with different behaviors, personalities, languages, and cultural references depending on the student's social class and gender. From the point of view of educational professionals, the harsh reality of educators in public institutions (accumulation of subjects, extensive workload, and triple shifts) was compounded by discoveries concerning the teacher-student relationship and online methodological choices.

*Education. Remote teaching. Pandemic. COVID-19.*

## Introdução

A pandemia de Covid-19, cujo auge ocorreu nos anos de 2020 e 2021, exigiu que as práticas educacionais presenciais fossem interrompidas e novas formas de ensino, realizadas de forma remota, fossem inseridas no cotidiano das escolas. Reportagens dos principais veículos 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 esses portais, trariam reflexos ainda mais graves de evasão escolar e dificuldades de aprendizagem (Oliveira 2021, Fechamento 2021, Borges e Silva 2020).

Como ficaram as disparidades já existentes entre ensino público e privado no contexto pandêmico? Elas foram mantidas? Foram aumentadas? Foram reduzidas? Quais fatores influenciaram 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?

Diante desses questionamentos definimos, através de uma abordagem comparativa (Radcliffe-Brown 1951), o objetivo central desta pesquisa: identificar as aproximações e os distanciamentos entre uma escola pública e uma escola privada de Porto Alegre no contexto de ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19 sob duas perspectivas: dos professores e dos estudantes. Dentre os professores, planejamos observar como se deu a inserção das escolas online, quais as facilidades e dificuldades dos docentes nesta inserção, as estratégias metodológicas utilizadas e os reflexos do ensino remoto emergencial nas suas vidas e na sua relação com os estudantes. Do ponto de vista dos estudantes, procuramos verificar de que forma se deu a sua participação nas aulas online das instituições pesquisadas, assim como identificar os fatores que interferem nessa participação. Para isso, analisamos os perfis de interação dos estudantes de cada escola, examinando de que forma o capital cultural<sup>1</sup> interfere na qualidade da aprendizagem no ensino remoto.

Para alcançar estes objetivos, a pesquisa utilizou duas principais formas de coleta de dados: entrevistas exploratórias e observações participantes. A pandemia exigiu que um amplo grupo de pesquisas fosse realizado de forma não-presencial, por conta do contexto de isolamento social. Neste cenário, o campo antropológico foi obrigado a aproximar-se mais de uma seara que já vinha sendo debatida há, pelo menos, 20 anos (Miller e Slater 2004): a realização de etnografias “digitais” ou “virtuais”. Cesarino, Walz e Balistieri (2023, 16) pontuam que

a etnografia digital não é mais, nem menos, que etnografia. Com isso queremos dizer [...] que ela não é menos que a etnografia offline: ou seja, não é um trabalho etnográfico de “segunda classe”, um retorno à “antropologia de gabinete”, apenas por estar privilegiando relações e realidades digitalmente mediadas.

1 Diante da amplitude dos conceitos trabalhados por Bourdieu em sua carreira, definimos capital cultural como um ter que se torna ser, uma propriedade que se faz corpo, seja pela posse material de bens culturais (capital econômico), seja pela apropriação simbólica de tais objetos. O conceito delimita “as necessidades culturais” ou “o gosto” como formas de distinção social, ligadas a uma maneira de hierarquia social, que funcionaria como “marcador privilegiado de classe” (Bourdieu 1998, 2007).

A etnografia realizada em ambientes online, portanto, além de reiterar a capacidade de ressignificação e de adaptabilidade da etnografia (Fonseca 1999), está alicerçada sob os mesmos princípios básicos do método, da ética e da epistemologia antropológicas (Cesarino, Walz e Balistieri 2023). Vislumbramos como central para este levantamento a definição de Magnani (2009, 136):

Podemos postular que a etnografia é o método próprio de trabalho da antropologia em sentido amplo, não restrito (como técnica) ou excludente (seja como determinada atitude, experiência, atividade de campo). Entendido como método em sentido amplo, engloba as estratégias de contato e inserção no campo, condições tanto para a prática continuada como para a experiência etnográfica e que levam à escrita final. Condição necessária para seu exercício pleno é a vinculação a escolhas teóricas, o que implica não poder ser destacada como conjunto de técnicas (observação participante, aplicação de entrevistas, etc.) empregadas independentemente de uma discussão conceitual (Magnani 2009, 136).

Compreendemos, como Oliveira (2018), que a etnografia possibilita uma série de arranjos, possibilidades e diálogos com o campo das pesquisas em educação, assim como constitui uma área de convergência entre a antropologia e a educação. A etnografia que origina este artigo, assim como a realizada por Oliveira (2018), está alicerçada em duas etapas (ainda que, devido à pandemia, seu planejamento e sua execução apresentem diferenças): na primeira, houve a realização de entrevistas com professores e, na segunda, observação participante das aulas.

A partir de indicações de amigos que possuem formação em cursos de licenciatura realizamos, no primeiro semestre de 2021, seis entrevistas: quatro com professoras responsáveis por disciplinas das áreas de humanas (história, sociologia e filosofia) e duas com professoras responsáveis por disciplinas da área de exatas (matemática). A escolha das áreas de formação foi intencional, pois tínhamos curiosidade em verificar se havia diferença entre os relatos de acordo com a área. As conversas realizadas nas entrevistas exploratórias foram 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.

Após muitas idas e vindas, desencontros e ausências de respostas, a segunda etapa da pesquisa - observação participante de encontros síncronos - foi realizada entre os meses de março e agosto de 2021, em duas escolas localizadas em Porto Alegre (RS), sendo uma escola vinculada ao ensino privado e outra à rede pública estadual de educação. As observações centralizaram-se em encontros de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de cada uma das instituições de ensino, realizados na plataforma Google Meet. Tal inserção foi realizada em dois períodos semanais por escola: um período correspondente a uma disciplina da área das ciências exatas (matemática), e outro a uma disciplina da área das ciências humanas (história), sendo as turmas e os professores definidos pela equipe diretiva das instituições. A escolha das disciplinas se deu a partir dos próprios

Fabíola de Carvalho Leite Peres, Ruben George Oliven

questionamentos levantados pelas professoras nas entrevistas exploratórias: em três conversas, as docentes explicitaram dúvidas quanto a uma possível relação entre a participação e a entrega de atividades por parte dos estudantes de acordo com a área de conhecimento das disciplinas. Segundo elas, os alunos dariam “mais importância para as áreas exatas do que para as humanas”.

Para verificar a influência do acesso à internet e aos equipamentos digitais na presença e na participação dos estudantes ao ensino online, foi necessário ir além da visão das tecnologias como meras mediadoras de comunicação, assim como treinar o olhar “ao que não está sendo dito” (Hine *et al.* 2020). O olhar dirigido à quantidade de alunos em sala, ao ligar ou não das câmeras, às expressões faciais, às interrupções surpresas, às conversas e aos silêncios, coloca, em nossa opinião, a necessidade de integrar a plataforma, a tela, o teclado, o mouse e a rede wi-fi à análise. É neste sentido que nos aproximamos das discussões de Latour (2012) e Rifiotis (2016) acerca da “agência dos objetos” e da tentativa de superar a dicotomia humano/não-humano:

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 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 (Latour 2012, 108).

74

A construção dos relatos produzidos pela observação das aulas síncronas das escolas participantes teve compromisso constante em garantir o respeito à Lei Geral de Proteção de Dados e ao Código de Ética da Associação Brasileira de Antropologia. A descrição de todos os interlocutores de pesquisa (alunos, professores ou membros da equipe diretiva), assim como dos ambientes observados através das câmeras dos estudantes teve como eixo central a preocupação com a manutenção do anonimato e do respeito aos direitos de imagem. Assim como Fonseca (2008, 42), pensamos que “o anonimato das personagens no texto etnográfico não implica necessariamente numa atitude politicamente omissa do pesquisador. Muito pelo contrário”.

### **Sobre as escolas observadas**

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 da cidade.

Fabiola de Carvalho Leite Peres, Ruben George Oliven

O colégio particular conta com muitos serviços além das aulas tradicionais exigidas pelo currículo do ensino básico. Localizada em bairro nobre, sua mensalidade, para o Ensino Médio, custava quase R\$3 mil em 2021, o equivalente a aproximadamente 500 dólares. Atendendo a estudantes do berçário ao Ensino Médio, a escola conta com bibliotecas, diversas salas de recreação, laboratórios de aprendizagem, salas de dança, música e artes, auditórios, quadras esportivas, campo de futebol e pista de atletismo. Já a instituição de ensino público, ainda que seja popularmente conhecida como “uma das melhores escolas públicas de Porto Alegre” (palavras da coordenadora), tem estrutura bastante diferente da escola particular.

Segundo Gisele, a instituição está localizada em um terreno amplo, com pátio espaçoso e quadra de esportes descoberta, o que impede seu uso em dias de chuva. Possui biblioteca com muitos exemplares (“riquíssima”, diz ela), mas que, desde 2017, encontra-se fechada pela falta de profissional – a antiga bibliotecária foi retirada pela Secretaria de Educação e, desde então, não foi designado nenhum profissional para a função. O refeitório não serve comida quente, por falta de mobiliário. Por fim, a escola possui laboratórios de química, física, linguagens e informática, este último, porém, também sem profissional responsável, com computadores obsoletos.

### **A perspectiva dos professores**

Durante a pesquisa, tivemos 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 sanávamos dúvidas e realizávamos negociações. Tinham, em comum, o relato da “correria” e da alta carga de trabalho. Mas foi também desde os primeiros contatos que as diferenças entre as escolas começaram a aparecer.

Enquanto, na instituição pública, os educadores relatavam a falta de informações e de orientações por parte da Secretaria da Educação, na privada, a organização e a objetividade foram surpreendentes desde o início. Segundo Gisele, coordenadora da escola pública, 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 março de 2020, a comunicação via WhatsApp configurou a principal forma de interação com as famílias e com os estudantes.

Saraiva, Nonato e Braga (2021, 313) identificaram este *gap* temporal de início das atividades remotas entre escolas públicas e privadas: “se, por um lado, grande parte das escolas privadas buscaram adequações imediatas, por outro, o setor público, em sua maioria, até setembro de 2021, não conseguiu estabelecer estratégias eficazes”. Ainda é possível, entretanto, questionar, a partir da fala dos autores, o que seriam “estratégias de aprendizagem eficazes”. Preferimos nos referir à diferença cronológica de inserção das escolas em atividades remotas do que iniciar

uma discussão – que exigiria maior aprofundamento – sobre a noção de “eficácia” e “eficiência” no ensino remoto emergencial. O perfil dos profissionais também era diferente entre as escolas, principalmente no quesito geracional<sup>2</sup>. Enquanto, na escola pública, notamos, nas reuniões online, a presença de vários professores mais velhos (com, aparentemente, idade acima de 50 anos), na instituição privada não percebemos a presença de nenhum educador nesta faixa etária.

Este componente foi o principal responsável pela dificuldade de ingresso, por parte de alguns professores do colégio público, no “ambiente digital”, conforme o relato de Gisele. “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...”. A timidez mencionada por Gisele pode estar relacionada, segundo Arruda e Nascimento (2021) e Kirchner (2020), a questões de autoestima e de autoconfiança com a exposição da própria imagem. A dificuldade de professores em realizar ações no ambiente digital pode ser exemplificada em uma situação específica de uma reunião com os pais: 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.

Ainda que não apresentem este recorte geracional nas análises de experiência docente na pandemia, pesquisas como as de Saraiva, Nonato e Braga (2021) e de Carmo, Sales e Kohls-Santos (2021) auxiliam a vislumbrar o cenário de inserção dos professores no universo das tecnologias educacionais. Saraiva, Nonato e Braga (2021) observam a relação entre a posse de recursos tecnológicos e a aptidão para utilizá-los. Segundo eles, entre o grupo de professores que tinham recursos, mais da metade não se sentia apta para o ensino remoto. A pesquisa TIC Educação<sup>3</sup>, em sua versão publicada em 2021, afirma que 68% dos professores de Ensino Fundamental e Médio de instituições públicas e privadas revelam falta de habilidades para realizar atividades educacionais por meio de tecnologias. De acordo com o levantamento, as maiores proporções para esse indicador foram observadas entre os professores que lecionavam em escolas estaduais (74%).

Esta dificuldade levou alguns educadores da escola pública a não conseguirem disponibilizar qualquer tipo de aula online. Os professores que apresentavam maior dificuldade em interagir com as ferramentas utilizadas para a realização de encontros síncronos na escola pública preparavam apenas materiais didáticos assíncronos (apostilas). As análises de Saraiva, Nonato e Braga (2021) ilustram este cenário, identificando que 38% dos professores de Ensino Médio de escolas públicas disponibilizaram apenas aulas em formato assíncrono. Certamente também colaborou para esta diferença de inserção nas plataformas o fato de muitas instituições particulares – assim como a observada para esta pesquisa – já apresentarem, antes da pandemia, atividades e projetos interativos, com maior presença de recursos tecnológicos na escola.

Este contato anterior dos professores com as tecnologias de educação é apontado, pela TIC Educação 2021, assim como por Saraiva, Nonato e Braga, como um dos obstáculos ao uso de tais recursos na pandemia. Segundo a primeira, “a carência de formação é apontada pela maioria dos educadores como um obstáculo ao

2 Aproximamo-nos de Mannheim (1993) para utilizar o conceito de “geração” em sua dimensão analítica. Segundo o autor, a utilização do termo nesta perspectiva permite o estudo da dinâmica das mudanças sociais, de “estilos de pensamento” de uma época e da ação. Para o autor, o que forma uma geração não é apenas a data de nascimento comum (tempo biográfico), mas também é parte do processo histórico que pessoas da mesma idade e classe social de fato compartilham (tempo histórico).

3 Pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR 2022). Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2021\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2021_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 9 ago. 2023.

uso desses recursos em atividades de ensino e de aprendizagem” (CGI.BR 2022, 83). As pesquisas ainda realizam o recorte comparativo das estatísticas entre escolas públicas e privadas. Dois em cada cinco professores da rede pública de educação básica participantes do levantamento de Saraiva, Nonato e Braga (2021) afirmaram não terem recebido nenhum tipo de formação e que as informações que tinham haviam sido levantadas por conta própria. O levantamento feito pela TIC Educação 2021 identificou que a falta de formação foi reportada por 64% dos professores que lecionavam em instituições públicas (municipais, estaduais e federais), em contraste com 36% dos docentes de escolas particulares.

O elemento de gênero<sup>4</sup> também acrescenta questões para a análise das escolas observadas. 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. 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. A proporção, ainda que em uma limitada e condicionada amostragem (pela escolha das disciplinas e dos docentes terem sido feitas pelas equipes diretivas, e por esta se configurar enquanto uma pesquisa qualitativa), reflete uma tendência já observada no Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), publicado em 2001<sup>5</sup>.

Nesta, que foi a última edição que incorporou as estatísticas de “Distribuição percentual dos professores por disciplina e série, segundo o gênero e a unidade geográfica”, já era possível observar um número relativamente alto de docentes de matemática que se identificavam como mulheres no cenário nacional do Ensino Médio, e, no caso da região sul, um número superior ao de professores homens. No caso da Região Sul, 39% dos professores de matemática se identificavam como homens e 61% como mulheres. Os números acompanham uma tendência ilustrada pelo Censo Escolar 2022<sup>6</sup> de grande número de professoras mulheres na educação básica brasileira: dos mais de 2,3 milhões de docentes, 79,2% são professoras. Em um recorte etário, 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 “maternidade”. 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 diferente: nenhum era pai. Esta informação reitera a realidade, presente nos relatos, tanto das educadoras das escolas observadas quanto das professoras com quem realizamos entrevistas exploratórias: a dupla, tripla, e, por vezes, quádrupla jornada de trabalho de muitas delas. Silva e Ciavatta (2022, 9) afirmam que “sobre as mulheres professoras e profissionais da educação o peso era maior, cabia-lhes a tarefa de ser mãe, mulher, profissional, estudante e cuidadora da família”. Em um de nossos contatos, uma professora relatou: “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

4 Para esta análise, consideramos o termo “gênero”, assim como Scott (1995), como uma “forma de indicar ‘construções culturais’ – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. ‘Gênero’ é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (Scott 1995, 75).

5 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb/2001. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/estatisticas\\_dos\\_professores\\_no\\_brasil.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/estatisticas_dos_professores_no_brasil.pdf). Acesso em: 9 ago. 2023.

6 Levantamento realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censoescolar/resultados/2022>. Acesso em: 9 ago. 2023.



atividades deles. Resultado: sobrecarga e frustração!”.

A conciliação das tarefas docentes com tarefas domésticas e, em muitos casos, com a rotina de cuidados com os filhos foi responsável pelo adoecimento mental relatado, principalmente, pelas educadoras da rede pública de ensino. A maior parte dos relatos envolvia diagnósticos de ansiedade, depressão e estresse extremo, tais quais as observações das pesquisas de Coelho *et al.* (2021). Estes achados qualitativos ainda vão ao encontro dos dados apresentados pelo levantamento realizado pela Nova Escola<sup>7</sup> em 2020. Segundo a pesquisa, 72% dos educadores entrevistados relataram abalos na saúde mental durante a pandemia. Aos impactos na saúde mental ainda podem ser acrescentados reflexos causados pela extensa carga horária em frente ao computador, como processos inflamatórios e distensões musculares, como tendinite, além de dores de cabeça e de coluna.

A forma como o ensino remoto foi elaborado na rede estadual 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 relataram a necessidade de planejamento de três aulas diferentes para cada período lecionado: uma para os estudantes que acompanhavam 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. Devido ao número de contratados e a inexistência, relatada por Gisele, de um setor de recursos humanos nas instituições, muitos educadores acabam ficando responsáveis por disciplinas além das suas áreas de formação, gerando uma carga de trabalho ainda mais exaustiva. Maria, professora de matemática, também lecionava a disciplina de educação artística, enquanto José, professor de história, também era responsável pela disciplina de ensino religioso.

A inserção no ambiente digital também trouxe reflexos financeiros para as professoras da rede pública. A falta de equipamentos e infraestrutura fez com que professoras das escolas públicas estaduais tivessem que investir dinheiro do próprio bolso em notebooks, smartphones e planos caros de internet para poderem trabalhar. Uma das professoras entrevistadas na etapa exploratória descreveu a crise financeira que estava atravessando: o marido havia sido demitido na pandemia e os pais dela, que trabalhavam como autônomos, estavam impedidos de trabalhar no isolamento social. A docente contou que, além de ter que “sustentar a casa sozinha”, estava auxiliando financeiramente os pais. Tudo isso somado a um aumento do custo fixo mensal, por ter que contratar um plano de internet de maior capacidade para trabalhar no período de ensino remoto emergencial. As dificuldades financeiras – relatadas apenas pelos professores da escola pública – é mais um dos problemas que se agravou na pandemia e atestou a desigualdade entre instituições públicas e privadas (desta vez, na perspectiva dos docentes).

### **Estratégias metodológicas no ensino remoto**

Os encontros síncronos das escolas observadas também apresentavam apro-

7 Disponível em: <https://nova-escola.org.br/conteudo/19401/ansiedade-medo-e-exaustao-como-a-quarentena-esta-abalando-a-saude-mental-dos-educadores>. Acesso em: 9 ago. 2023.

ximações e distanciamentos em termos de métodos de ensino. Iniciemos pela descrição da periodicidade dos encontros: a escola privada manteve a grade tradicional das aulas presenciais por turma (cinco períodos por dia, pela manhã, por cinco dias na semana), e a escola pública reduziu o número de encontros síncronos e uniu todas as turmas do primeiro ano, diante da dificuldade de acesso e baixa adesão dos estudantes (três períodos por dia, pela tarde, por cinco dias na semana). Esta frequência atrasava o avanço dos conteúdos curriculares da instituição estatal 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. José também centrava as aulas de história da escola pública em apresentações expositivas, mas, no seu caso, os recursos utilizados eram mais simples do que os de Roberto. Na maioria das vezes, o conteúdo era apresentado em um documento Microsoft Word, com algumas eventuais imagens. Por outro lado, em uma das aulas síncronas, o professor, ao final, reproduziu um breve documentário sobre a temática tratada.

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 disciplina de história, no caso de matemática, as observações foram invertidas: Silvana (escola privada) apresentava o conteúdo com materiais didáticos mais simples, sem cores e outros elementos gráficos, enquanto Maria (escola pública) investia tempo na criação de lâminas mais detalhadas e coloridas.

Silvana utilizava, para a resolução de questões, unicamente a ferramenta “Jamboard”, também oferecida pelo sistema Google para Educação. Para a mesma tarefa, Maria utilizava o programa Microsoft Word. O amplo acesso à conexão de internet de qualidade e a equipamentos eletrônicos sofisticados dos estudantes da instituição privada possibilitou que Silvana propusesse variadas formas de interatividade, como a ferramenta “Kahoot”, uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos. Ainda que conhecesse tal programa, Maria deixou claro que não poderia inseri-lo nas dinâmicas de aula por conta das dificuldades de acesso à internet e equipamentos tecnológicos por parte de seus alunos.

Mesmo dentro dessas limitações, a professora de matemática da escola pública tinha uma preocupação extrema com o que, segundo seu relato, seria a “qualidade” dos materiais que produziu. 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, permite que desenhos e escritas feitas à mão livre sejam reconhecidos instantaneamente pelo computador.

Estes relatos reiteram a prática dos professores de adaptarem suas estratégias metodológicas a partir da realidade de seus estudantes e da tecnologia de que

Fabiola de Carvalho Leite Peres, Ruben George Oliven

dispõem. 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 é incentivo financeiro.

### **A (não) interferência de gênero, idade e área de atuação na relação professor-estudante**

Durante as observações, era fácil perceber aqueles professores que tinham maior facilidade de interação com os estudantes. 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. Presenciei conversas sobre vestibular, viagens, futebol, tecnologia e até mesmo fofocas feitas pelos alunos sobre outros professores. Além disso, ela sempre prezava por uma comunicação informal, de fácil entendimento.

Silvana, por outro lado, não tinha a mesma proximidade com seus alunos de matemática da escola particular. Mesmo que os incentivasse a interagir nas aulas, a professora não ultrapassava o limite de uma relação “institucional”. Não falava muito sobre outras questões além do conteúdo didático ou sobre a sua vida pessoal – o que Maria e Roberto, por exemplo, faziam de sobra. 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 da mesma instituição.

De modo completamente oposto à Silvana, Roberto tinha uma relação com os estudantes “muito além de institucional”. De forma extremamente descontraída, o professor mesclava o conteúdo com suas histórias pessoais. Para nossa surpresa, em uma das aulas, tomamos conhecimento que Roberto tinha o costume de jogar partidas de um jogo online junto com alguns alunos da turma. O compartilhamento, por parte do professor, de gostos e práticas culturais (jogos, séries e filmes de tv) com os seus alunos garante uma maior facilidade em estabelecer relações interpessoais? Coincidentemente ou não, o grupo de estudantes que jogava com o professor também era um dos que mais participava em suas aulas.

A relação de José, professor de história da escola pública, com os seus estudantes era completamente diferente da de Roberto. Nas primeiras observações, percebemos, em certos momentos, um clima hostil dos estudantes para com ele. O professor, por diversas vezes, estabelecia links com conteúdos como direitos das mulheres, da população LGBTQIA+, e com 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, notamos certa rispidez por parte de José no tratamento com os alunos, principalmente ao não oportunizar espaços de diálogo com eles.

As observações relatadas aqui fragilizam as explicações de que questões como gênero, geração ou até mesmo área de conhecimento possam ser as únicas deter-

Fabiola de Carvalho Leite Peres, Ruben George Oliven

minantes 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.

### **A perspectiva dos estudantes**

Um dos objetivos centrais desta pesquisa se refere à observação da assiduidade e da participação dos estudantes nas aulas online das instituições pesquisadas. Na instituição particular era obrigatória a utilização de câmeras por parte dos estudantes, estabelecendo estas como requisito para a participação nos encontros síncronos – e para a contagem da presença na chamada da aula. Em uma das aulas, Silvana comentou que todos os 30 estudantes que integravam a turma possuíam os equipamentos 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.

Com média de 20 estudantes com dispositivos de imagem ligados por encontro, 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 questionavam “tem alguém aí, pessoal?”. A participação era monopolizada: dos quase 30 estudantes presentes nos encontros síncronos, ouvimos a voz de somente cerca de seis ou sete.

Dentre esses, 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. Faz-se interessante observar que a maioria das participações ocorria por parte dos meninos, sendo os dois pilares Rafael e Luan. 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 integravam o grupo dos jovens que participavam de jogos online junto com o professor, conforme mencionado no item anterior.

O caso da escola pública era inverso ao da instituição privada. A média era de duas câmeras ligadas por encontro, de um universo que oscilava entre 20 e 40 alunos. O maior número de câmeras ligadas simultaneamente em uma aula alcançou quatro 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, ainda que ele fosse o único da turma. Mesmo com o pedido explícito dos professores, a situação não mudava. Por outro lado, a participação dos estudantes via microfone era muito maior do que a dos

Fabiola de Carvalho Leite Peres, Ruben George Oliven

alunos da instituição privada. Em certos momentos, chegava a ocorrer um congestionamento de vozes, com estudantes falando ao mesmo tempo, interrompendo os colegas e a professora.

A lógica das falas 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. De maneira inversa, 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.

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. Por muitos momentos, eles monopolizaram as falas e chegaram a atropelar as meninas, que acabavam sendo caladas. 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.

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. Questionamos aqui, portanto, o quanto as câmeras devem ser o principal método de atestar a presença e a atenção dos estudantes nas aulas. Entendemos e sentimos, em certos momentos, a solidão do professor em lecionar para uma sala de aula visualmente “vazia”. Mas extrapolamos estes dois parâmetros e questionamos, 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?

82

### **Impactos do acesso à tecnologia na participação dos estudantes**

A observação nas escolas confirma a discrepância entre a infraestrutura tecnológica dos estudantes da escola privada e dos estudantes de escola pública. Enquanto todos os estudantes da instituição privada têm amplo acesso à internet, 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, segundo Gisele.

A estrutura tecnológica que observamos nas aulas da escola particular, ainda que apresente diferenças de aluno para aluno, é de forma geral sofisticada e conta com vários equipamentos. Foi possível identificar aparelhos de última

Fabiola de Carvalho Leite Peres, Ruben George Oliven

geração, como *headphones*, consoles de jogos e cadeiras que custam entre R\$700 e R\$3.000. Dentre os alunos que possuíam o kit *gamer*, estava o grupo de meninos que realizava partidas de jogos online com o professor Roberto. 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. 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.

Nenhum dos estudantes da escola pública que transmitiram sua imagem nas aulas possuía, no ambiente filmado, os equipamentos comuns na realidade dos alunos da instituição privada. Os fones de ouvido e as cadeiras de escritório utilizados por todos eles estavam longe de serem próximos aos dos jovens da escola particular. A maioria dos estudantes acompanhava as aulas exclusivamente através do aparelho celular. Pesquisas realizadas com professores, como a TIC Educação 2021, trouxeram falas destes sobre as condições dos estudantes – para os docentes, uma das principais dificuldades vivenciadas na pandemia. Segundo o levantamento,

a falta de dispositivos, como computadores ou telefones celulares, e de acesso à Internet nos domicílios dos alunos foi mencionada por 86% dos professores cujas escolas ofertaram atividades remotas ou híbridas, percentual que chegou a 91% entre os professores de escolas públicas (municipais, estaduais e federais) (CGI.BR 2022, 25).

Constatamos a vantagem que o acesso às tecnologias, feito puramente a partir de condições financeiras, proporciona aos filhos das elites, em uma relação direta com o conceito de capital cultural de Bourdieu (1998). Silva (2021) se aproxima de nossa perspectiva, alicerçada igualmente pelos conceitos bourdieusianos: a autora compreende “o acesso digital enquanto um capital cultural desigualmente distribuído, que gera privilégios numa conjuntura cuja modalidade de ensino se impõe remota” (Silva 2021, 274). Nesta perspectiva, 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.

Para que o indivíduo tenha domínio sobre algo, portanto, precisa ter acesso para que esse possa ser desenvolvido. A análise comparativa das observações feitas 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. Já no caso da instituição pública, foram frequentes os relatos sobre a dificuldade em ingressar na sala online e utilizar as ferramentas básicas do Google Meet.

Os exemplos da escola pública vão ao encontro de alguns dados coletados pela pesquisa Digital Skills Index (Índice de Habilidades Digitais)<sup>8</sup>. Segundo o

8 Pesquisa realizada pela McKinsey & Company Brasil. Disponível em: [https://www.mckinsey.com.br/~media/McKinsey/Locations/South%20America/Brazil/Our%20Insights/Habilidades%20Digitais%20no%20Brasil/20191410\\_DSI\\_Individuos\\_FINAL.ashx](https://www.mckinsey.com.br/~media/McKinsey/Locations/South%20America/Brazil/Our%20Insights/Habilidades%20Digitais%20no%20Brasil/20191410_DSI_Individuos_FINAL.ashx). Acesso em: 11 ago. 2023.

Fabiola de Carvalho Leite Peres, Ruben George Oliven

levantamento, a geração dos chamados “nativos digitais” (16 a 24 anos), “apesar de partir de um patamar significativamente mais elevado do que os mais idosos ainda não é mais qualificada do que a dos jovens adultos, demonstrando que habilidades ligadas ao trabalho são significativas” (Mc Kinsey 2019, 7). E mais: ilustra 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.

### **Impactos da infraestrutura domiciliar na aprendizagem dos estudantes**

Antes de iniciarmos o campo, nos questionávamos se, além do acesso a equipamentos digitais, outros fatores poderiam afetar a participação e a aprendizagem dos alunos, como a infraestrutura doméstica. Santomé (2003) indica que “a condição das casas” dos alunos e alunas representa uma das variáveis contextuais importantíssimas que não são levadas em conta nos índices governamentais. 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.

No contexto da pandemia e do ensino remoto domiciliar, Barros *et al.* (2022) apontam que a falta de espaço adequado no lar pode ter efeitos marcantes e duradouros nos estudantes. Desde a primeira observação das aulas da escola privada, ficamos surpresos e por vezes encantados com a decoração de alguns ambientes que emolduravam a imagem dos estudantes. Dos quartos mais simples aos mais sofisticados, todos apresentavam alguns aspectos em comum: paredes rebocadas, pintadas em cores sóbrias (tons neutros e claros, como branco, gelo e cinza claro), grandes janelas e poucos elementos decorativos. Arandelas, luminárias pendentes e spots de luz, elementos aparentes nos ambientes de vários estudantes, são recursos de iluminação amplamente utilizados por arquitetos e decoradores para tornar o que consideram ambientes “modernos” e “requintados”. Um item específico aparecia na maioria dos ambientes: ar-condicionado.

Em contraponto, as configurações dos espaços domésticos que observamos nos cômodos transmitidos pelos estudantes da instituição pública eram bastante 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 os estudantes da escola particular. Diferentemente da outra instituição, proporcionalmente, havia um número maior de alunos que acompanhava os encontros em outros ambientes de suas casas: cozinha e sala-de-estar, principalmente. A exceção era Giovanni, que 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

cômodos vistos ao fundo dos estudantes do colégio privado.

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. Ora sentada em um sofá vermelho, ora em uma cadeira de madeira, o quadro de Larissa era preenchido por fogão de quatro bocas com diferentes painéis sobrepostos, 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 da decoração elitista.

A infraestrutura doméstica, principalmente no que tange à quantidade de cômodos e de indivíduos que reside no ambiente, interfere na qualidade de aprendizagem dos estudantes. Segundo a mais recente PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), publicada em 2018<sup>9</sup>, 11,5 milhões de brasileiros moram em casas superlotadas, que abrigam mais de três pessoas por dormitório.

Ainda que tivesse um universo menor de número de imagens transmitidas pela câmera, as ocorrências de invasões e interrupções foram maiores nas observações das aulas online da escola pública do que da instituição privada. No quarto de Fernanda, 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. Em um dos encontros, atrás do estudante, havia um banco com três homens sentados, que conversavam e riam enquanto ele parecia tentar se concentrar no período letivo.

Segundo Eniz (2004), a presença da criança ou do adolescente em um ambiente ruidoso durante as aulas pode alterar a concentração, causar desinteresse, mudança de comportamento, decréscimo da capacidade de trabalho e reações de estresse. Ao contrário da escola privada, em que não houve nenhuma situação deste tipo, na escola pública, era mais comum do que imaginávamos – até mesmo com aqueles que não transmitiam sua imagem por câmera. Foi o caso de Luciano e Lucas: em aulas diferentes, os estudantes acionaram seus microfones e, repentinamente, foi possível ouvir gritos femininos ao fundo de suas falas.

Estes relatos 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. Santos e Zaboroski (2020, 47) identificaram, além das condições de acesso à internet, a falta de “um cômodo, momento diário ou alguém que possa auxiliar o estudo, a concentração e a assimilação do conteúdo” no ambiente residencial de estudantes de escolas públicas, principalmente, como outro fator de impacto na qualidade de aprendizagem.

### **Movimentos corporais e desconcentração**

É na análise das formas de expressão corporais que a instituição pública mais

9 Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=24437&t=resultados>. Acesso em: 9 ago. 2023.



Fabiola de Carvalho Leite Peres, Ruben George Oliven

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.

Além destes movimentos, que são de fácil identificação, a percepção de algumas outras questões detectadas requer atenção e certa sensibilidade aos detalhes. Após semanas de observação, algumas minúcias acabaram ganhando visibilidade em nosso olhar. A análise dos movimentos de olhar através, principalmente, do “caminhar das pupilas” dos estudantes que acompanhavam as aulas por um computador 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. Os óculos de grau dos estudantes com problemas de visão também denunciavam a troca de janelas de navegação. Giovanni, o único estudante da escola pública que declaradamente assistia às aulas em um computador, teve sua falta de atenção revelada pelos óculos de grau: 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). A mesma situação foi observada nos óculos de Augusto, aluno da escola privada.

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 um importante obstáculo à concentração e, conseqüentemente, à aprendizagem dos estudantes. Os olhares, risadas, gestos e conversas paralelas por parte deles 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 modelo remoto.

86

### **Considerações finais**

O ensino remoto emergencial apresentou-se como um desafio tanto para os educadores quanto para os educandos participantes desta pesquisa. A verdade é que todos, de acordo com as observações, perderam algo em relação ao que haveria sido um ano letivo presencial “normal” – ainda que com distanciamentos e aproximações.

Do ponto de vista dos professores, identificamos as diferenças entre as instituições no que tange à inserção das escolas no ensino online, assim como a aptidão e a formação dos educadores para isto. Sempre em paralelo com recortes de gênero e de faixa etária, percebemos os reflexos (financeiros e emocionais) da pandemia nas vidas destes docentes, e ainda identificamos as estratégias pedagógicas utiliza-

das e o reflexo delas e de outros fatores na relação dos professores com os alunos.

A observação das técnicas e escolhas didáticas utilizadas pelos professores permitiu refletir que estar em uma instituição privada pode não ser sinônimo de tecnologia e interatividade, assim como estar em uma escola estatal não é, necessariamente, sinônimo de obsolescência. É claro que a definição dos professores responsáveis pelas aulas que acompanharíamos (feita pela equipe diretiva das instituições) interfere nesta questão, mas não descarta a reflexão acerca da existência de professores nas escolas públicas que se esforçam para a construção de metodologias de ensino interativas e inovadoras.

Tais escolhas pedagógicas ainda permitiram analisar as relações professor-aluno nas instituições pesquisadas. O compartilhamento, por parte do profissional, de situações, gostos e práticas culturais e a abertura de diálogo junto aos estudantes facilitam o estabelecimento de relações interpessoais. As observações, portanto, fragilizam as explicações de que questões como gênero, geração ou até mesmo área de conhecimento possam ser os únicos fatores determinantes na relação aluno-professor.

Na perspectiva dos estudantes, também conseguimos inserir análises comparativas entre aqueles que frequentam as aulas das escolas públicas e particulares. A maior aproximação entre eles se dá na questão da concentração (ou a falta dela), assim como os trânsitos digitais e as aparentes conversas paralelas online. Entre os distanciamentos, estão as formas de participação nos encontros síncronos, a estrutura domiciliar e de equipamentos digitais e a facilidade ou dificuldade de utilização de recursos tecnológicos.

As formas completamente diferentes de presença e de interação nas duas escolas revelam uma das principais contribuições desta pesquisa, em nossa opinião: o questionamento e a relativização da 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? Refletimos, portanto, o quanto as câmeras devem ser o principal indicador da presença e da atenção dos estudantes nas aulas.

Além desta discrepância de acesso a equipamentos tecnológicos e à conexão de internet, as observações inseriram outros fatores com potencial de interferir na participação e na assiduidade dos estudantes em aula. O principal deles se refere à infraestrutura doméstica, 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 parecem contribuir para a desconcentração do estudante – diretamente relacionados à quantidade de pessoas que reside no domicílio.

As descobertas da pesquisa ainda permitem identificar que ser jovem não é obrigatoriamente sinônimo de facilidade com equipamentos digitais, plataformas e aplicativos, assim como demonstra a pesquisa realizada pela McKinsey & Company Brasil, citada anteriormente. A observação participante dos encontros síncronos ainda permitiu observar que a desigualdade de acesso a equipamentos

Fabíola de Carvalho Leite Peres, Ruben George Oliven

de tecnologia influencia no domínio de ferramentas básicas, muitas vezes exigidas pelo mercado de trabalho forma, principalmente entre os estudantes da instituição pública.

Acreditamos que foi possível neste artigo abordar as aproximações e os distanciamentos entre as experiências de escolas públicas e privadas no ensino remoto emergencial – cruzando nossas observações com reflexões produzidas por outros autores. É interessante pontuar ainda que esta pesquisa, assim como as demais realizadas no âmbito da pandemia de Covid-19, além de consolidar um grande corpo de registros do ponto de vista histórico, possibilita extrapolar as particularidades deste contexto específico e estabelecer reflexões acerca do trabalho docente, da utilização de tecnologias digitais em sala de aula, da exequibilidade de ferramentas de ensino remoto na educação básica e, de forma mais ampla, da desigualdade educacional e de acesso a tecnologias no Brasil.

Recebido em 11/04/2023.

Aprovado para publicação em 02/10/2023 pela editora Sara Morais (<https://orcid.org/0000-0003-1490-1232>).

Fabiola de Carvalho Leite Peres, Ruben George Oliven

## Referências

- Almeida, Isadora Maria Gomes, e Auvani Antunes da Silva Júnior. 2021. “Os impactos biopsicossociais sofridos pela população infantil durante a pandemia do COVID-19”. *Research, Society and Development* 10, nº 2: 436–52.
- Arruda, Robson Lima de, e Robéria Nádia Araújo Nascimento. 2021. “Novas mediações pedagógicas: Percepções dos professores da educação básica na pandemia”. *Humanidades e Inovação* 8, nº 61: 41–60. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidade-seinovacao/article/view/3807>
- Barros, Marilisa Berti de Azevedo, Margareth Guimarães Lima, Deborah Carvalho Malta, Renata Cruz Soares de Azevedo, Bruna Kelly Fehlberg, Paulo Roberto Borges de Souza Júnior, et al. “Mental health of Brazilian adolescents during the COVID-19 pandemic”. *Psychiatry Research Communications* 2, nº 1: 100015. <https://convid.fiocruz.br/index.php?pag=publicacoes>.
- Borges, Samantha da Silva Hassen, e Vera Lopes da Silva. “Um olhar para a desigualdade escolar em tempos de pandemia”. 2020. *Carta Capital*, São Paulo. <https://www.cartacapital.com.br/blogs/sororidade-em-pauta/um-olhar-para-a-desigualdade-escolar-em-tempos-de-pandemia/>
- Bourdieu, Pierre. 1998. *Escritos de educação*. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, Pierre. 2007. *A distinção. Crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp.
- Carmo, Mariléia Pereira do, Pedro Mário Costa Sales, e Pricila Kohls-Santos. 2021. “Análise da educação em tempos de pandemia: Uma análise do ensino remoto emergencial na educação básica”. *Humanidades e Inovação* 8, nº 61: 104–16. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4018/3566>
- Cesarino, Letícia, Silvia Walz, e Tatiana Balistieri. 2023. “Etnografia na ou da internet? Desafios epistemológicos e éticos do método etnográfico na era da plataformação”. In *Metodologia e Relações Internacionais. Debates Contemporâneos*, editado por Isabel Rocha Siqueira, e Vítor de Souza Costa, v. IV, 17–46, col. Interseções. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- CGI.BR. 2022. *TIC Educação 2021. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras* [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121124124/tic\\_educacao\\_2021\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20221121124124/tic_educacao_2021_livro_eletronico.pdf)
- Coelho, Elenise, Ana Claudia Silva, Tais Pellegrini, Naiana Patias. 2021. “Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia”. *Psi Unisc* 5, nº 2: 20-32. <https://online.unisc.br/seer/index.php/psi/article/view/16458>
- Eniz, Alexandre de Oliveira. 2004. “Poluição Sonora em escolas do Distrito Federal”. 2004. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Fechamento de escolas durante pandemia fez Brasil regredir duas décadas em matéria de evasão escolar, diz Unicef. 2021. G1, São Paulo. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/04/05/fechamento-de-escolas-durante-pandemia-fez-brasil-regredir-duas-decadas-em-materia-de-evacao-escolar-diz-unicef.ghtml>
- Fonseca, Claudia. 1999. “Quando cada caso NÃO é um caso: Pesquisa etnográfica e educação”. *Revista Brasileira de Educação*, nº 14: 58–78.
- Fonseca, Claudia. 2008. “O anonimato e o texto antropológico: Dilemas éticos e políti-

Fabiola de Carvalho Leite Peres, Ruben George Oliven

- cos da etnografia ‘em casa’. *Teoria e Cultura* 2, 1-2: 39–53.
- Hine, Christine, Carolina Parreiras, e Beatriz Lins. 2020. “A internet 3E1: uma internet incorporada, corporificada e cotidiana”. *Cadernos de Campo* (USP) 29, n° 2: 1–42. <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/download/181370/168259/466493>.
- Kirchner, Elenice Ana. 2020. “Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia”. In *Desafios da educação em tempos de pandemia*, organizado por Janete Palú, Jenerton Arlan Schütz, e Leandro Mayer, 45–53. Cruz Alta: Ilustração.
- Latour, Bruno. 2012. *Reagregando o social. Uma introdução à Teoria do Ator-Rede*. Salvador: Bauru.
- Magnani, José Guilherme Cantor. 2009. “Etnografia como prática e experiência”. *Horizontes Antropológicos* 15, n° 32: 129–56.
- Mannheim, Karl. 1993. “El problema de las generaciones”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, n° 62: 145–68. [https://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_062\\_12.pdf](https://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf)
- McKinsey & Company. 2019. *Habilidades Digitais no Brasil: O potencial digital dos brasileiros: diagnóstico e oportunidades*. Rio de Janeiro: Mc Kinsey & Company. [https://www.mckinsey.com.br/~media/McKinsey/Locations/South%20America/Brazil/Our%20Insights/Habilidades%20Digitais%20no%20Brasil/20191410\\_DSI\\_Individuos\\_FINAL.ashx](https://www.mckinsey.com.br/~media/McKinsey/Locations/South%20America/Brazil/Our%20Insights/Habilidades%20Digitais%20no%20Brasil/20191410_DSI_Individuos_FINAL.ashx)
- Miller, Daniel, e Don Slater. 2004. “Etnografia on e off-line: cibercafés em Trinidad”. *Horizontes Antropológicos* 10, n° 21: 41–95.
- Oliveira, Amurabi, Felipe Boin, e Beatriz Demboski Búrigo. 2018. “Quem tem medo de etnografia?”. *Revista Contemporânea de Educação* 13, n° 26:10–30. <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/12243>
- Oliveira, Regiane. “As escolhas que fizemos para as crianças foram terríveis’: um ano de ensino remoto no Brasil”. 2021. *El País*, São Paulo. <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-03-22/as-escolhas-que-fizemos-para-as-criancas-foram-terríveis-o-balanço-de-um-ano-de-ensino-remoto-no-brasil.html>.
- Radcliffe-Brown, Alfred Reginald. 1951. “O método comparativo em Antropologia Social”. In *Antropologia*, organizado por Julio Cezar Melatti, 43–58. São Paulo: Ática.
- Rifiotis, Theophilos. 2016. “Etnografia no ciberespaço como ‘repovoamento’ e explicação”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 31, n° 90: 85–98. <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/M6GkRJnssG5zh65pVBVn7vd/?format=pdf>
- Santomé, Jurjo Torres. 2003. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, Jamilly Rosa dos, e Elisângela Aparecida Zaboroski. 2020. “Ensino remoto e pandemia Covid-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores”. *Interações*, n° 55: 41–57. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20865/16129>
- Saraiva, Ana Maria Alves, Brécia França Nonato, e Daniel Santos Braga. 2021. “Trabalho docente na pandemia: uma análise do ensino remoto emergencial na educação básica”. *Humanidades e Inovação* 8, n° 61: 302–17. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4315>
- Scott, Joan. 1995. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. Porto Alegre: *Educação e Realidade* 20, n° 2: 5–22. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>

Fabíola de Carvalho Leite Peres, Ruben George Oliven

Silva, Flávia Gonçalves da, e Maria Ciavatta. 2022. “A escola em tempos de pandemia: desamparo, fome e privação tecnológica”. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* 7, nº 4: 2494–512. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16730/15308>

Silva, Vergas Vitória Andrade de. 2021. “A Covid-19 e a reprodução das desigualdades escolares: um estudo sobre acesso digital na educação básica”. *Humanidades e Inovação* 8, nº 61: 271–87. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4302>